

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ
И ПУТИ ЕЕ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Министерство образования Российской Федерации
Уральский ордена «Знак Почета»
государственный педагогический институт

**ДЕТСКАЯ РЕЧЬ
И ПУТИ ЕЕ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

*Сборник
научных трудов*

Екатеринбург 1992

Рассматриваются актуальные проблемы изучения речи детей разного возраста и методики ее развития. Исследуются возрастные особенности лексического и грамматического строя устной и письменной речи школьников, типичные отклонения от норм литературного языка и их причины. Выявляются эффективные методы стимулирования речевой деятельности при работе со связным текстом.

Предназначается для преподавателей вузов, школ и студентов филологических факультетов.

Редакционная коллегия: Н. Е. Богуславская, канд. пед. наук (отв. ред.); Л. С. Евдокимова, канд. филол. наук; М. Л. Кусова, канд. филол. наук

Рецензенты: О. А. Михайлова, канд. филол. наук, доц. (Уральский университет);

А. П. Чудинов, докт. филол. наук (Свердловский пединститут)

Н. Е. БОГУСЛАВСКАЯ

Уральский пединститут

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ
ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ
УЧАЩИМИСЯ
ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ
ПРОСЛУШАННОГО ТЕКСТА**

Исследуются особенности восприятия школьниками смысловой и лексической структуры публицистического текста, выделяются особенности отражения в речи учащихся абстрактной и конкретной лексики.

Одним из основных видов учебной деятельности школьника является слушание. Чтобы быть уверенным, что ученики понимают преподавателя, как он того хочет, ему приходится постоянно контролировать, в какой мере осознается учеником слово или текст. Нередко учащимся мешает правильно воспринять и воспроизвести смысл прослушанного речевая неподготовленность. Этим обусловлена такая методическая проблема в преподавании русского языка, как формирование у школьников умения слушать и понимать чужую речь.

«Результат слушания реализуется в другом виде деятельности того же человека. Этот продукт может и не носить внешне выраженного характера, представляя собой только то умозаключение, к которому пришел человек в результате слушания. Чаще всего в речевом общении продуктом слушания является ответное говорение»¹. По ответному акту говорения можно, таким образом, судить о характере восприятия прослушанного. Наиболее полно выражен он тогда, когда целью ответного акта говорения является более или менее полное воспроизведение прослушанного текста. С таким видом речевой деятельности ученик имеет дело всякий раз, когда ему приходится воспроизводить объяснение учителя. Классическим примером воспроизведения прослушанного служит хорошо известное и широко практикуемое на уроках русского языка *изложение*.

Чаще всего для изложения учащимся предлагается текст, прочитанный учителем вслух. В языковой структуре ученического пересказа обязательно находят отражение особенности восприятия прослушанного текста, степень понимания заложенного в нем смысла. Конечно, особенности построения ученического изложения связаны с восприятием текста как целого, со всеми содержательными и формальными компонентами. Поэтому полное представление о характере детского восприятия

¹ Основы теории речевой деятельности. М., 1974. С. 71.

текста может дать только разноаспектный анализ полученных пересказов. И все же о глубине и полноте понимания прослушанного прежде всего сигнализирует лексический состав пересказов.

Анализ лексики ученических изложений в сопоставлении ее с лексикой оригинала в известной мере позволяет судить о восприятии школьниками смысловой и эмоциональной структуры текста, и в этом плане анализ лексического строя изложений представляет несомненный интерес. Так, лексический анализ пересказов художественного текста (а для изложения обычно предлагается художественный текст) показывает степень умения школьников уловить и воспроизвести в собственной речи приемы образной конкретизации логического и эмоционального содержания произведения. Эти данные помогают уточнить задачи и методику языковой подготовки детей к восприятию и воспроизведению литературно-художественного текста². Однако задачи речевого воспитания школьников на уроках русского языка не могут быть сведены к работе с художественным текстом.

В практике школьного (и последующего) обучения и воспитания ученик гораздо чаще имеет дело с текстами, в которых рациональное начало значительно преобладает над экспрессивно-эмоциональным. В целях успешного обучения и воспитания важно иметь представление об особенностях восприятия учащимися такого рода речевых произведений. И здесь опять-таки целесообразно начинать с анализа лексики.

Учащимся 6 классов был предложен для пересказа текст беседы на нравственно-этическую тему. Приведем его целиком.

О КУЛЬТУРЕ ПОВЕДЕНИЯ³

Понятие о культуре очень широко — от умывания лица до последних высот человеческой мысли. Культурные навыки поведения — это вошедшие в привычку, тесно связанные с внутренними качествами человека внешние проявления его личности. Культура поведения проявляется в опрятности человека, умении правильно и аккуратно обращаться с вещами, умении быть приятным в общении с другими людьми. Такие качества говорят о воспитанности человека, его способности к самоконтролю. Нормы культурного поведения необходимы как отдельному человеку, так и обществу в целом. Соблюдая эти нормы, человек проявляет свою человечность, уважение и внимание к другим людям.

К сожалению, не все еще это понимают. Есть, например, у нас немало ребят, которые считают, что мусорить нельзя только у себя дома, а на улице, в автобусе, в школе, в подъезде — сори сколько угодно! Многие, не задумываясь, бросают под ноги скомканные обертки от мороженого или поплеывают на ходу подсолнечной шелухой.

² См.: Богуславская Н. Е. О некоторых закономерностях функционирования лексико-семантических групп глаголов в письменной речи школьников // Классы глаголов в функциональном аспекте. Свердловск, 1986.

³ Текст составлен по материалам кн.: Этические беседы с учащимися IV класса / Под ред. И. Ф. Харламова. Минск, 1982. С. 218—220.

Вдоль улиц расставлены урны для мусора, но неряхам лень к ним подойти. А ведь город, в котором мы живем,— это наш большой общий дом. Зачем же нам его загрязнять? Разве приятно видеть вокруг себя мусор? И не стыдно ли пачкать то, что другие люди чистят, приводят в порядок?

Соблюдая чистоту и порядок везде, человек обнаруживает любовь к своему городу, свою доброту, уважение к окружающим. И эти качества нужно воспитывать в себе с детства. С опрятной одежды, с бумажки, брошенной не на пол, а в урну, с места, которое уступают старику или маленькому ребенку, начинается движение подрастающего человека к высотам нравственной культуры.

«В нехудожественных текстах тема обычно формулируется и выступает в виде тезиса, подлежащего развертыванию. Одна и та же тема может быть раскрыта на разном материале»⁴, составляющем содержание текста. В данном случае тема сформулирована в самом начале: навыки культурного поведения — понятие очень широкое; овладение ими необходимо для каждого человека и общества в целом. Содержание текста, представляющее собой развертывание этого тезиса, образует три смысловых части: 1) что такое нормы культурного поведения и какое значение они имеют; 2) почему необходимо соблюдать чистоту и порядок в общественных местах; 3) с чего начинается нравственная культура человека.

Каждой смысловой части соответствует в тексте структурно-смысловое единство, получившее соответствующее языковое оформление.

Первая и третья части представляют собой рассуждения обобщающего характера, и, естественно, их лексическое ядро составляют слова с отвлеченной семантикой (*высоты человеческой мысли, внутренние качества, внешние проявления, опрятность, доброта, нравственная культура* и др.), выражающие понятия из области духовной и нравственной культуры. Центральная же часть текста представляет собой конкретизацию отвлеченной темы, написана в разговорном стиле, и лексика здесь отличается конкретно-предметным значением.

Совершенно ясно, что степень образовательного и воспитательного воздействия зависит от полноты и глубины восприятия учащимися смысловой структуры всего текста. Препятствием к пониманию прежде всего может стать незнакомая лексика. Естественно было предположить, что в данном тексте значение ряда слов и выражений будет шестиклассникам непонятно. Перед первым (замедленным) чтением текста школьникам было предложено выписать такие слова и выражения.

Пересказ одного и того же текста (без всякой предварительной методической подготовки) обеспечил относительную одинаковость содержания речевых произведений и использованных в нем лексических средств. Пользуясь известной методикой «нало-

⁴ Кожин А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В. Функциональные типы русской речи. М., 1982. С. 136.

жения» языка ученических пересказов на язык оригинала⁵, мы имели возможность выявить степень отражения в речи учащихся лексики исходного текста (или эквивалентных ей единиц), а через нее — и полноту отражения логического содержания. В процессе исследования были выявлены некоторые закономерности.

Прежде всего следует отметить значительное (в среднем в 2,5 раза) по сравнению с исходным сокращение объема текстов изложения (при пересказе лишь на треть). Наиболее полное отражение в ученических работах получило содержание центральной части текста, соответственно достаточно полно воспроизводится и соответствующая лексика. Причем ученики не только детально воспроизводят все факты действительности, служащие развитию темы в прослушанном тексте, но и охотно дополняют эту часть рассуждения новыми деталями: *Некоторые ребята быют стекла, а дворники их убирают; Неряхи ходят непричесанные, грязные, везде сорят; ...некоторые ходят и плюют, как верблюды и т.д.* Дальнейшую конкретизацию получает в абсолютном большинстве работ основная мысль этой части текста — «город — наш общий дом»: *Свой город нужно любить и уважать. Идешь иногда по улице и видишь плакат «Создадим улицу образцового порядка», а прямо под плакатом валяются огрызки от яблок, окурки; Нужно, чтобы город был светлым, веселым, чистым, добрым для людей и животных; Некоторые считают, что можно любить свой город, только покупая открытки с изображением города и т.д.* Детям не откажешь в наблюдательности, и результаты их житейских наблюдений легко и свободно вплетаются в ткань пересказа, обретая необходимую для этого словесную форму, основу которой составляет лексика с конкретным предметным значением.

Иначе обстоит дело с воспроизведением первой и заключительной смысловых частей текста: отвлеченно-логическое содержание их, как правило, не находит в изложениях сколько-нибудь развернутого и связного отражения, как и отвлеченная лексика, служащая для передачи этого содержания. Вот некоторые цифровые данные, касающиеся восприятия и употребления школьниками слов с отвлеченной семантикой.

Как показывает таблица, абсолютное большинство шестиклассников не отмечают данные слова в качестве непонятных (некоторое исключение составляют *высота человеческой мысли, самоконтроль, нравственная культура, нормы*). Не приходится сомневаться в том, что значение большинства из приведенных здесь слов действительно знакомо школьникам. И все же, как свидетельствует вторая графа таблицы, данная категория слов более чем скромно представлена в изложениях. В известной

⁵ См.: Ладыженская Т. А., Баранов М. Т. Особенности языка ученических изложений. М., 1965.

мере это происходит за счет замены отглагольных существительных соответствующими глаголами: *уважение* — *уважать*, *любовь* — *любить*. Такая замена меняет стилистическую окраску текста, придавая ему разговорный характер. Однако основная причина слабого использования в пересказах абстрактной лексики связана с особенностями смыслового восприятия исходного

Слово и словосочетание	Назвали в числе непонятных, %	Использовали в пересказе, %
<i>Высота человеческой мысли</i>	41,6	8,3
<i>Самоконтроль</i>	26,6	7
<i>Нравственная культура</i>	18,5	13
<i>Нормы</i>	12,8	15,5
<i>Внутренние качества</i>	5	7,5
<i>Внешние проявления</i>	3,6	2,5
<i>Навыки</i>	3	8
<i>Общество</i>	1,8	10,7
<i>Человечность</i>	1,7	9
<i>Любовь</i>	—	18
<i>Доброта</i>	—	3,6
<i>Уважение</i>	—	8,5
<i>Опрятность</i>	—	2,5
<i>Умение</i>	—	6,2

текста. Лишь незначительная часть учащихся сумела в полной мере уловить смысл прослушанного рассуждения достаточно полно, отразив в пересказах содержание первой и третьей частей текста и найдя для этого адекватное языковое выражение: *Понятие о культуре очень широко. Культурные навыки видны в обращении к людям, в чистой одежде, в аккуратном обращении с вещами или Культура поведения проявляется во всем. Культура поведения состоит в том, чтобы быть опрятным, аккуратно относиться к вещам, хорошо относиться к людям. В этом проявляется доброта человека, его уважение к обществу и т. п.*

Для большинства шестиклассников задача эта оказалась слишком трудной, содержание первой и третьей частей текста либо вовсе не передается в их пересказах, либо представлено одной, часто неверно построенной фразой: *Культура очень широка, это обращение с людьми, обращение с вещами или Культурные навыки поведения — это внутренние качества человека и его поведение* и т. п. Таким образом, смысл большинства рассуждений, воспроизведенных учениками, сводится к следующему: культурное поведение — это соблюдение чистоты и порядка везде; тот, кто любит свой город, заботится о его чистоте. Обобщающий смысл беседы ускользнул от внимания детей. Есть все основания полагать, что именно отвлеченный характер лексики создает своеобразный барьер в понимании смысла на слух воспринимаемого текста — в детском восприятии и соответственно

воспроизведении услышанного наблюдается своеобразное «отталкивание» от абстрактного, и это нельзя не учитывать при построении лекции, дидактической беседы, как и при определении требований к речевой подготовке учащихся, направленной на полное и правильное восприятие смысловой и языковой структуры нехудожественного текста.

Обычная схема анализа текста при подготовке к его изложению — тема, содержание, композиция, язык⁶. Такой путь, широко используемый на уроках русского языка, «соблазнительно, отличается (на первый взгляд) четкостью, определенностью и легкостью... Но на этом пути трудно избежать одной, чрезвычайно существенной опасности... трудно сохранить и показать цельность, законченность, структурное единство текста, происходит отрыв содержания от формы, разрушается его органическое единство»⁷. Смысловой анализ текста пересказа должен осуществляться в единстве с языковым, и прежде всего — с выделением той лексики, которая обеспечивает развитие темы, т. е. логическое, образное и эмоциональное содержание текста. Рациональной представляется следующая схема анализа:

1. Определение темы.
2. Наблюдение над общей стилистической окраской текста.
3. Наблюдение над общим тоном изложения.
4. Выделение смысловых частей, обеспечивающих развитие темы.
5. Анализ смыслового содержания каждой части с выделением языковых средств (в первую очередь лексики), необходимой для передачи предметно-логического содержания и одновременно формирующей выше отмеченные особенности текста.
6. Определение смысловых отношений между частями текста с выделением языковых средств, оформляющих связь между этими частями.

В свернутом, сокращенном виде такая схема может предлагаться до прослушивания текста в виде конкретного задания, ориентирующего учеников на восприятие тех или иных особенностей текста, обычно ускользающих от внимания детей (о чем говорилось выше). Например, на обучающем уроке, посвященном пересказу текста «О культуре поведения», мы предлагали школьникам следующее задание: «Сейчас вы прослушаете текст, в котором рассказывается, что такое культура поведения и какое она имеет значение. Слушая, обратите внимание на слова, которыми в тексте характеризуются качества культурного, воспитанного человека. Если какие-то слова покажутся вам непонятными, попросите объяснить их значение».

Практика показала, что даже такое ограниченное задание, нацеленное на осознанное восприятие смысловой и лексической структуры текста, оказывает заметное влияние на полноту его понимания и воспроизведения.

⁶ Основы методики русского языка в 4—8 классах. М., 1978. С. 325.

⁷ Одинцов В. В. Стилистика текста. М., 1980. С. 43—44.

Т. В. ПОПОВА, Т. Л. СМЕТАНИНА

Уральский пединститут

ЗНАЧЕНИЕ ГЛАГОЛОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ДЕТЕЙ

Изучаются особенности осознания лексической семантики глаголов детьми разного возраста.

Предлагаемая статья посвящена одному из частных вопросов проблемы становления речи и усвоения языка ребенком — особенностям осознания глагольного значения дошкольниками 5—7 лет.

Усвоение семантики слова детьми — важнейшее условие их развития, становления их речи, формирования ребенка как личности в целом. Это обусловлено тем, что человек в лексическом значении слова «выделяет признаки, обобщает их [признаки], анализирует предмет, относит его к определенной категории»¹, усваивая таким образом общечеловеческий опыт. Значение слова «позволяет человеку выходить за пределы непосредственного восприятия, обеспечивая тем самым тот скачок от чувственного к рациональному, который является существенным для сознания человека»². Поэтому развитие речи ребенка, работа над семантикой языковых единиц (прежде всего — слов) является первоочередной задачей его воспитателей.

Одно из направлений развития речи детей — расширение их словарного запаса. «Программа воспитания и обучения в детском саду» предусматривает изучение нескольких тематических групп слов, называющих: 1) близких ребенку людей, их родственные и общественные отношения, имена; 2) самого ребенка, части его тела; 3) предметы быта, игрушки; 4) вещи из интерьера помещений, где живет и «учится» ребенок, предметы, окружающие его во дворе, саду, огороде, парке, встречающиеся ему на ближайшей и более отдаленной улице; 5) объекты живой природы: животных, части их тела, их повадки; растения, их части, изменения, которые с ними происходят; 6) объекты неживой природы во все времена года; 7) различные виды труда людей; 8) явления общественной жизни советского народа³. Перечень этих тематических групп обнаруживает ориентацию на ознакомление детей прежде всего с именами суще-

¹ Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской. М., 1979. С. 49—50. Ср. также: «...за языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы (операции) действия, в процессе которых люди изменяют и познают объективную реальность» (Леонтьев А. Н. Деятельность и сознание // Вopr. философии. 1972. № 12. С. 134).

² Лурия А. Р. Там же. С. 50.

³ Программа воспитания и обучения в детском саду. М., 1985.

ствительными и прилагательными, а не с глаголами, хотя последние чрезвычайно важны для усвоения языка.

Значимость глагольной лексики обусловлена некоторыми особенностями этой части речи. Во-первых, глагол является конструктивным центром предложения: он предопределяет систему его падежных и предложно-падежных форм и является одним из основных средств выражения грамматического значения этой синтаксической единицы. Данное обстоятельство делает усвоение глагольных значений детьми совершенно необходимым условием овладения ими синтаксисом, условием развития их связной речи. Во-вторых, глагол является «самой сложной и самой емкой грамматической категорией»⁴. В-третьих, глагол обозначает динамический признак сам по себе, в отвлечении от предметов. Последнее обуславливает затруднения детей при столкновении с этой частью речи. Дети 5—6 лет, как показали исследования С. Н. Карповой, вообще не воспринимают глаголы как самостоятельные слова (на первых этапах исследования они считали за слова только предметные лексемы) и выделяют их в предложении лишь в результате специального обучения⁵. Все вышесказанное в целом и обусловило выбор глаголов в качестве материала рассмотрения.

Для определения особенностей усвоения глагольных значений детьми был проведен лингвистический эксперимент по осознанию семантики слова в средней, старшей и подготовительной группах детского сада. В каждой группе было выделено по три наиболее коммуникативных ребенка, всего 9 человек: 4 девочки и 5 мальчиков, возраст детей колебался в пределах 4, 5—7 лет. В ходе нескольких бесед с детьми было выяснено, как каждый из них понимает значения таких глаголов, как *играть*, *кушать*, *одеваться*, *спать* и *ходить*. Глаголы для эксперимента отбирались по принципу частотности и актуальности для детей. По данным «Частотного словаря русского языка», частота употребления глаголов *играть*, *спать*, *ходить* достаточно высока, равна соответственно 324, 317 и 415; частота употребления лексем *кушать* и *одеваться* — ниже (32 и 11)⁶, но эти слова так же актуальны для детей, как и вышеназванные, поскольку обозначают действия, с которыми ребенок сталкивается ежедневно.

Для того чтобы определить характер и степень осознания детьми значений выбранных глаголов, был составлен примерный список вопросов, по которым велась беседа. Дети этого возраста в силу особенностей своего развития не склонны да-

⁴ Виноградов В. В. Русский язык. М., 1972. С. 327.

⁵ Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи детьми-дошкольниками. М., 1968.

⁶ Частотный словарь русского языка / Под ред. Л. Н. Засориной. М., 1977. С. 230, 293, 410, 677, 764.

вать определение слову в ответ на прямой вопрос о его значении, поэтому беседа строилась таким образом, чтобы навести ребенка на размышления о смысле глагола и придать этим размышлениям некое подобие определения. Детям задавались примерно такие вопросы:

1. Ты любишь играть? А как можно играть? Что такое «играть»?
2. Ты любишь вкусную еду? Ты хочешь кушать? А что такое «кушать»?
3. Я сейчас произнесу слово, а ты скажи, что оно значит, как ты его понимаешь. Слушай: «Спать». Что означает это слово?
4. Машины ездят, а люди..? Где ходят? Как ходят? Как ты объяснишь маленькому братику, что значит «ходить»?
5. Умеешь ли ты одеваться? А что такое «одеваться»?

Ответы, данные детьми на эти вопросы, и были объектом нашего рассмотрения.

Проведенный эксперимент позволил выявить следующие особенности усвоения глагольного значения детьми 5—7 лет.

Первая особенность. При семантизации глаголов дошкольники чрезвычайно редко использовали формулы типа *играть — это...* Они встретились лишь в двух ответах детей подготовительной группы: *Спать — это значит отдыхать* и *Ходить — это значит идти ногами*. Во всех остальных случаях дошкольники объясняют значение глагола, описывая ту ситуацию, в которой встретились с этим словом: *спать — Утром встают, а ночью спят. Я так понимаю: кушать — Повар раздает нам пищу, и мы едим; ходить — Если у человека нет ног, он не может ходить. Ходить можно далеко и близко. Можно выйти из подъезда и погулять; одеваться — Одеваться надо быстро. Сначала пальто и шапку, потом завязываем шарф. Одеваться надо теплее, потому что на улице холодно, зима*. Такой способ толкования естествен для ребенка, который не умеет мыслить отвлеченно; в усвоенных им значениях доминируют эмоционально-образные, наглядные компоненты.

Вторая особенность. Ответы детей показывают, что уже в пятилетнем возрасте (средняя группа) дети хорошо осознают основное значение глагола, а производные семемы (если глагол многозначен) начинают усваивать позже — в 6—7 лет. Так, 4 глагола из 5, отобранных для эксперимента, многозначны: у глагола *играть* 5 значений, у слов *одеваться* и *спать* — по 2, у *ходить* — 11 семем и лишь глагол *кушать* однозначен, его значение — «есть, принимать пищу»⁷.

У глаголов *одеваться* и *спать* дошкольники усваивают только одно основное значение. В их представлении *одеваться* — это: *Одеваться, конечно, умею. Я маленький мальчик, что ли? Одеваем одежду. Надо одеваться. Мы же не будем ходить голые*.

⁷ Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1985. С. 204, 380, 655, 212, 751, 270.

Надо надеть штаны, кофту, валенки, варежки; спать — это: Покушать, раздеться и ложиться спать. Закрывать глаза, и приносится сон. Надо ложиться, укрыться одеялом. Закрываем глаза — и спать. Для детей эти глаголы так же однозначны, как и глагол *кушать*, значение которого они объясняют следующим образом: *Кушать надо аккуратно. Все берут ложки и кушают салат, суп, второе, компот, утром кашу или молочный суп. Надо вымыть руки и садиться за столы. Когда кушаешь, нельзя разговаривать. Кушаем в тарелке суп, пьем компот.*

В представлении детей многозначны только 2 глагола: *ходить* и *играть*. Их сложную семантическую структуру дошкольники осваивают постепенно. Так, уже в средней группе, объясняя значение глагола *играть*, все дети отвечают, что можно играть пирамидками, кубиками, куклами, «в больницу», «в магазин», т. е. описывают первое и очень близкое ему второе значение слова: «резвясь, забавляясь, развлекаться; *Дети играют в саду*» и «проводить время в каком-либо занятии, служащем для развлечения, отдыха, для соревнования в чем-либо; *Играть в футбол. Играть в прятки*». Можно даже отметить, что дети больше ориентируются на второе значение, именно оно, как нам кажется, является для них основным. Это представляется вполне естественным, поскольку второе значение глагола связано с конкретными играми и игрушками, а мышление детей этого возраста носит именно такой, конкретно-образный, характер.

В старшей группе один из мальчиков сказал, что играть можно не только отмеченным выше способом, но и на балалайке и гармошке, т. е. обнаружил свое знакомство с третьим значением глагола *играть* — «исполнять музыкальные произведения». В подготовительной группе расширения семантической структуры этого слова не наблюдалось.

При описании значения глагола *ходить* дети 4,5—5 лет наиболее часто использовали формулу *ходить ногами*, что свидетельствует об усвоении ими основного значения — «двигаться, переступая ногами». Этому не противоречит замечание одного из мальчиков о том, что *ходить можно и на руках*, поскольку в этом случае функцию ног выполняют руки, т. е. ноги или их «заменители» обязательно связываются в сознании ребенка с действием, обозначенным глаголом *ходить*.

Другие значения этого глагола появляются в речи детей подготовительной группы (6,5—7 лет). Они замечают, что ходят не только люди и животные, но и *Корабль по морю тоже ходит, и подводная лодка* (второе значение глагола *ходить* «двигаться, перемещаться; *Поезд идет*»), можно *Ходить, играя в шахматы, в карты* (пятое значение «делать ход в игре; *Ходить кородем*»), *Часы ходят* (четвертое значение «о механизмах: быть в действии»), *Можно выйти из подъезда и погулять* (третье значение «отправляться, направляться куда-либо; *Идти*

на войну»). В последнем примере ребенок отождествляет глаголы *идти* и *ходить*, различающиеся лишь одним компонентом — однонаправленностью или разнонаправленностью движения.

Таким образом, дошкольники осваивают лишь часть семантической структуры многозначных глаголов: обычно около половины всех значений слова ср.: 1 значение из двух у глаголов *спать* и *одеваться*, 5 значений из 11 у *ходить*, 3 значения из 5 у *играть*). Все эти значения прямые и конкретные, не осложненные метафорическим значением.

Третья особенность. У дошкольников 4—7 лет заметно развивается способность анализировать, расчленять лексическое значение глаголов. Значение любого слова в представлении ребенка неразрывно связано с конкретной ситуацией его употребления. При описании значения лексемы детям необходимо проанализировать этот кусочек действительности, расчленить его, что неизбежно приводит к анализу и описанию семантического поля, в которое включен данный глагол. Например, дети средней группы описывают значение глагола *спать* следующим образом: *В спальне раздеваются и ложатся спать. Все закрывают глаза и спят; Покушают и спать ложатся, глазки закрывают; Закрывают глаза и спят.* Из этих описаний вырисовывается цепочка действий, связанных в представлении ребенка с ситуацией сна: *покушать → раздеться → лечь → закрыть глаза → спать*. Самым важным представляется детям предпоследнее действие: все они отметили, что спят с закрытыми глазами.

Представление о сне детей старшей группы усложняется: *Мы укрываемся одеялом и спим; Покушать, раздеться и ложиться спать; Закрывать глаза — и присниться сон; Надо ложиться, закрыться одеялом. Закрываем глаза — и спать. Мы отдыхаем.* В цепочке представлений ребенка о сне появляются новые компоненты: *покушать → раздеться → лечь → укрываться одеялом → закрыть глаза → присниться сон → мы отдыхаем.*

Дети подготовительной группы добавляют еще один компонент: перед тем, как раздеться, *Надо сходить в туалет*; дифференцируют место и время сна (*Спать можно на диване, на софе; Ночью спят; Днем тоже спят в детском саду*); отмечают состояние покоя во сне (*Ложимся, закрываем глаза и не двигаемся*). В итоге ситуация подготовки ко сну и самого сна расчленяется ребенком достаточно подробно и описывается следующим образом: *покушать → сходить в туалет → раздеться → лечь → укрываться одеялом → закрыть глаза → не двигаться → присниться сон → дети отдыхают.*

В виде таких же цепочек можно представить значения и всех остальных глаголов. В значение глагола *кушать* дети включают такие компоненты: *вымыть руки (подг. гр.) → сесть за стол → дежурные говорят: «Приятного аппетита!» → повар раз-*

дает пищу⁸ → кушаем (ложку поднимаем) → пьем чай → чтобы большими вырасти, чтобы не умереть с голода (ст. гр.). Значение глагола *играть* складывается из таких действий: делать самим игрушки (ст. гр.) → играть чем-либо или во что-либо → после игры все игрушки убрать (ст. гр.). Значение глагола одеваться: уметь одеваться (ст. гр.) → надеть одежду (подг. гр.) → пальто, кофту, гамашу, штаны, носки (подг. гр.), валенки, завязать лямки у шапки, завязать шарф (ст. гр.) → идти гулять, идти на прогулку (ст. гр.) → помочь одеться кому-либо (малышам) (ст. гр.). Значение глагола *идти*: иметь ноги, чтобы ходить (подг. гр.) → уметь ходить (ст. гр.) → ходить ногами.

Анализ этих цепочек действий обнаруживает любопытный факт. Детские толкования глагольных значений носят «ретроспективный» характер. Например, дети и средней, и старшей, и подготовительной групп относят ко сну все, что ему предшествует, подробно описывают свои действия во время подготовки ко сну, но не обращают внимания на момент пробуждения и действия, связанные с этим событием (открыть глаза, откинуть одеяло, встать, одеться и под.), что кажется естественным при столь подробном описании «предсонного» поведения. Это свидетельствует о том, что у детей семантическое поле, связанное с глаголом *спать*, направлено в прошлое, а не в будущее⁹. Такой же ретроспективный характер имеют толкования значений глаголов *играть* и *идти*, несколько в меньшей степени — толкования лексем *кушать* и *одеваться*.

Четвертая особенность. Объясняя значение глаголов, дети обращают внимание еще на 2 типа деталей.

Во-первых, в значениях выбранных для эксперимента глаголов присутствует чувственно-наглядный компонент, который не отражен в толковых словарях, но уже сформирован в сознании ребенка. Невозможно наглядно представить себе действия глаголов *кушать*, *спать* (да и всех остальных), если опираться только на дефиниции словарей: «есть, принимать пищу», «находиться в состоянии сна». Ребенок же пытается растолковать именно эту часть значения, он пытается «нарисовать» словами картину действия, которую можно воспринять с помощью органов чувств, прежде всего зрения и слуха. Так, описывая значение глагола *кушать*, дети отмечают важную, с их точки зрения,

⁸ При описании значений глаголов указана принадлежность высказываний детям и использованы сокращения: подг. гр. — подготовительная группа, ст. гр. — старшая группа; отсутствие пометы свидетельствует об авторстве детей средней группы.

⁹ Ср. семантическое поле существительного *сон*, представленное в словаре (Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / Под ред. В. В. Морковкина. М., 1984. С. 368): «СОН. Сон крепкий. Спать. Ложиться, лечь (спать). Засыпать, заснуть, уснуть. Сниться. Будить, разбудить. Просыпаться, проснуться. Вставать, встать (рано). Подниматься, подняться (рано). Высыпаться, выспаться. Постель».

деталь, которую можно «услышать»: *Дежурные говорят: «Приятного аппетита!»* или увидеть: *За столом мало двигаются, только ложку поднимают*; при объяснении глагола *ходить* обращают внимание на движение рук и ног.

Во-вторых, описывая значение глаголов, дети часто опираются на семантику их синтаксических распространителей: указывают время (*утром кушаем молочный суп или кашу*), место действия (*спать в спальне, на диване, на софе*), его характер (*играть тихо, аккуратно*), цель (*играть всем вместе, чтобы было весело*), условие осуществления (*одеваться, если надо идти на улицу*). Наиболее часто дошкольники обращают внимание на привычные для них предметные актанты объекта и субъекта действия. Причем представления о них с возрастом существенно изменяются: с одной стороны, становятся более конкретными, детализируются, с другой — наоборот, стремятся приобрести родовое понятие, «включиться» в более общий класс предметов. Так, если дети средней группы считают, что играть можно «КАМазом», пирамидками, кубиками, куклами, машинками, посудкой, «в больницу» и «в магазин», то дети старшей группы добавляют к этому перечню игру мячом, в футбол, на балалайке, на гармошке, пытаются описать игру (*Строить дом из кубиков; Катать машинку*), обобщить объект игры (*Играть во все игрушки, в разные игры*). Перечень игр и объектов игры у детей подготовительной группы еще более обширен, они играют — помимо перечисленного выше — в куклы, в шашки, в шахматы, в прятки, в жмурки, в волейбол, в баскетбол, на музыкальных инструментах, «летают в космос».

Подобные же детализация, с одной стороны, и обобщение — с другой, наблюдаются и при осознании дошкольниками объекта действия глагола *кушать*. Дети средней группы кушают *суп, второе, компот*; дети средней группы — кроме этого, *салат, кашу, молочный суп, пюре с рыбой, мясо, грибы*; дети подготовительной группы — *пищу*. Интересно, что уже в 5 лет они пытаются уловить довольно тонкие различия в действиях глаголов *кушать* и *пить*, связанные с их объектами; но это не всегда им удается: они *кушают* компот, хотя чай пьют. Дети старшей группы усваивают сочетаемость этих глаголов лучше: они пьют чай, молоко, кофе, а компот — опять! — то пьют, то кушают. Вероятно, такие колебания в лексической сочетаемости глагола связаны с недостаточно «жидкой» консистенцией этого напитка. И лишь в подготовительной группе дети перестают делать ошибки в употреблении этого глагола.

Не всегда верно употребляют дошкольники и глагол *одеваться*. В речи детей подготовительной группы появляется обобщающее слово *одежда* для называния того, что может быть одето. Это свидетельствует о достаточно высокой степени освоенности значения этого слова. Но в этом же возрасте ребенок может *одеваться одеялом*, когда ложится спать. Следовательно,

работа детского сознания по уточнению этого актанта действия пока (в семилетнем возрасте) не закончена.

Пятая особенность. При описании значений глаголов дети выделяли иногда неожиданные, с общепринятой точки зрения, компоненты значения. Так, один из мальчиков подготовительной группы последовательно оценивал действия, обозначаемые глаголами, с точки зрения наличия — отсутствия в них движения: *играют — Это всяко двигаются; спать — Ложимся, закрываем глаза и не двигаемся; кушать — Дети за столом мало двигаются, только ложку поднимают; ходить — Когда ходишь, двигаются и руки, и ноги*. Его явно привлекали действия, связанные с движением, активными, подвижными играми. Девочка из этой же группы оценивала положительно лишь противоположные действия — действия, связанные с отсутствием движения, происходящие в покое и тишине: *играть — Это не кричать, не бегать; кушать — Когда кушаешь, нельзя разговаривать; одеваться — Одеваемся на прогулку молча, не кричим*.

Хотя эти компоненты и присутствуют в значениях глаголов (в качестве потенциальных сем), они не являются принципиально важными для них. Выделение подобных индивидуальных сем обусловлено в большой степени опытом, темпераментом, природными склонностями (а может быть, и полом) ребенка. Дальнейшее усвоение значений таких глаголов должно идти за счет корректировки места подобных сем в структуре значения слова, за счет сближения индивидуальной и общепринятой семантики лексемы.

Сопоставление общепринятых значений глаголов с теми значениями, которые приписывают им дети, представляет определенный интерес для педагогов и психологов, изучающих личность ребенка.

Все вышесказанное позволяет считать, что значение глагола у детей-дошкольников складывается из описания глагольных актантов и тех ситуаций, в которых употребляются глаголы, из «наглядно-образных» и индивидуальных сем. Все эти компоненты в совокупности достаточно полно и правильно описывают лексическое значение глагола, основанное на бытовом понятии.

Подводя итоги проведенного эксперимента, необходимо отметить, что при усвоении глагольного значения дошкольники испытывают некоторые затруднения, обусловленные характером категориальной семантики этой части речи: обозначением отвлеченного (от предметов) динамического признака, отодвинутостью предметных сем на задний план. Привычка детей опираться на предметные семы влияет на усвоение ими глагольных значений: при семантизации предложенных глаголов дошкольники нечасто использовали глаголы, зато активно употребляли предметные актанты со значением объекта, адресата и субъекта действия.

Представления детей-дошкольников о значениях рассматриваемых глаголов резко меняются с каждым годом: расширяется семантическая структура глагола — ребенок, как правило, овладевает не только его основным значением, но и производными конкретными семами; представление ребенка об отдельном значении глагола приближается к общепринятому. С одной стороны, оно «насыщается» семами, дополнительными признаками, становится более точным и конкретным, с другой — стремится к обобщению, к установлению парадигматических (родовидовых) связей с другими словами. Последнее является признаком того, что наглядно-ситуационные, предметно-действенные связи, лежащие в основе представлений детей о лексических значениях глаголов, начинают сменяться вербально-логическими, иерархически построенными отношениями. Иными словами, значение глагола у детей в четырех — семилетнем возрасте развивается, меняя не только свою смысловую структуру, но и системное, обусловленное соотношением слов в языке, строение ¹⁰.

¹⁰ Лурия А. Р. Указ. соч. С. 64.

Детская речь и пути ее совершенствования. Екатеринбург, 1992

М. Л. КУСОВА

Уральский пединститут

СВЯЗЬ ЛЕКСИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

На экспериментальном материале исследуется способность детей дошкольного возраста к логическим операциям при толковании лексического значения слова.

Проблеме формирования логической памяти у детей дошкольного возраста исследователями уделяется достаточно много внимания (Л. М. Житникова, Н. В. Захарюта, С. А. Козлова)¹. Описываются логические операции, выполняемые детьми в различных видах деятельности, на различных занятиях. Аксиоматичным при этом является положение о том, что «овладение языком служит основой для психического развития ребенка» (Д. Б. Эльконин)². Своеобразным зеркалом психического раз-

¹ Житникова Л. М. Учите детей запоминать. М., 1978; Захарюта Н. В. Формирование у дошкольников смысловой группировки как приема запоминания // Совершенствование содержания и методов обучения детей в детском саду: Сб. науч. тр. / МЗГПИ. М., 1987; Козлова С. А. и др. Ознакомление с окружающим // Воспитание и обучение детей пятого года жизни / Под ред. В. В. Холмовской: Кн. для восп. детского сада. М., 1986.

² Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989. С. 376.

вития, показателем степени овладения детьми логическими операциями сравнения, обобщения, противопоставления и др. становится их умение определить лексическое значение слова, осознание ими системных связей слов, в частности слов, связанных на денотативном уровне родовидовыми отношениями.

В ходе экспериментального опроса детям 4—6 лет предлагалось определить лексическое значение слов, принадлежащих к тематическим группам «мебель», «одежда», «посуда», «фрукты», «овощи». Тематические группы выбирались с учетом содержания программы воспитания и обучения в детском саду³. В эксперименте использовались и вопросы, поскольку ведущим методом была беседа, и наглядный материал, хотя большинство слов обозначают предметы, входящие в круг социальных знаний ребенка. В целом материал эксперимента опирался на жизненный опыт детей.

Последнее утверждение, к сожалению, имеет больше теоретический, чем практический характер. В речевых материалах (566 ответов детей из 14 дошкольных учреждений Свердловска) наряду с неверными ответами (87), например Максим Б. при подборе картинок к одежде отнес галоши, Лена М. не включила варежки в тематическую группу «одежда», отражены случаи, когда дети вообще отказывались отвечать на поставленные вопросы, не включались в беседу (17 случаев), т.е. в 104 случаях (20 % от общего числа ответов) дети испытывали затруднение в соотнесении вербального знака с предметом реальной действительности, с понятием о предмете.

Безусловно, в разговоре об отрицательных и неверных ответах нельзя не учитывать влияние психологических факторов, возможный дискомфорт, испытываемый ребенком в группе. Но во всех дошкольных учреждениях экспериментальный опрос проводился педагогом, работающим с данными детьми. Следовательно, нельзя и преувеличивать роль данного фактора, тем более что отказы всегда были связаны только с определенными вопросами.

Говоря об отрицательном речевом материале, необходимо остановиться на характеристике тех ответов детей, которые при условном разграничении на «положительный» и «отрицательный» речевой материал нельзя включить ни в одну из этих групп. Определяя значение слова, дети нередко включают в его структуру компоненты, обусловленные конкретным предметом: *шарф — висит в шкафу; кресло — стоит с маленьким столиком* (Саша П.); *стол — стоит в зале* (Вова Т.); *овощи — несладкие* (Оксана Б.).

Такого рода ответы показывают, что детьми до конца не преодолен барьер, характерный для второго года жизни, — «слово — предмет — понятие о предмете и предметах», так как

³ Программа воспитания и обучения в детском саду. М., 1985. С. 76.

они не усваивают сигнификативные компоненты значения слова. Слово и его значение соотносятся с единственным денотатом, в семную структуру слова включаются признаки, присущие этому предмету, порой являющиеся случайными для класса предметов. Данные наблюдения позволяют сделать и более широкий вывод — о недостаточном владении детьми логической операцией обобщения.

Ситуативность в осознании лексического значения слова, асистемность полученных знаний проявляются также в наблюдаемой актуализации тех сем в семных структурах слов, которые связаны с функциональной предназначенностью самого предмета. Определение значения слова заменяется указанием на функцию предмета, обозначенного данным словом: *стол — нужен для еды; тарелка — нужна для того, чтобы из нее ели* (Антон Е.). Высокая степень конкретизации в соотношении слова и денотата приводит порой к выделению взаимоисключающих признаков при определении одного и того же слова: *носки — носят, чтобы было тепло; Носят в группе, когда холодно* (Марина С.).

Очевидно, недостаточны навыки анализа и сопоставления. Предмет не сравнивается с предметом того же ряда (*носки — гольфы, стул — кресло*), признаки этих предметов не помогают выделить существенные признаки описываемого предмета и соотнести их со словом.

Если же обращается внимание на связь предметов реального мира (*стул — табурет, варежки — перчатки, тарелка — блюдце*), то в центре внимания оказываются признаки, противопоставляющие предметы. Следовательно, соответствующая логическая операция является основной при определении значения слова: *стул — Есть спинка* (Света С.) в отличие от *табурета*; *кресло — Мягкое* (Женя Л.), наверное, в противопоставлении *стулу и табурету*. Возвращаясь к оценке навыков анализа, нужно отметить, что анализ часто бесцелен, выделяемые частные признаки не дают представления о предмете в целом, существенные признаки денотата оказываются вне поля зрения: *кресло — На нем отдыхают и спит кот* (Антон С.); *Продают в магазине* (Света Б.); *одежда — Шьют на фабрике* (Коля П.).

Таким образом, сопоставление, анализ подчинены дифференциации предметов, обобщению уделяется меньше внимания. Анализ и синтез в словарной работе педагогами органично не связываются — и логические операции предстают как изолированные. Обращение к педагогическому опыту, к методике словарной работы здесь не случайно. Тот факт, что эксперимент охватывал различные дошкольные учреждения и разные возрастные группы детей, позволяет предположить, что причины неудовлетворительных ответов заложены в самой методике словарной работы, в методах и приемах введения в словарь дошкольников слов с разной степенью обобщения. Системные

связи слов, в частности родовидовые, вербально не оформляются в процессе ознакомления с составляющими той или иной системы, поэтому подобные связи и не осознаются детьми.

Ни разу в ответах детей не прозвучало: *стол* — «предмет мебели»; *платье* — «разновидность (вид) одежды». Ответы детей 4 лет, начавших знакомство с лексемами с видовым значением, и ответы детей 6 лет, знающих слова с видовым и родовым значением (*стол, стул, кресло* — «мебель»), не различаются, так как не различаются методы, используемые при обучении и повторении. Педагогами далеко не всегда реализуется возможность развития у ребенка навыков логических операций, которую предоставляет язык. Так, говоря о моркови как разновидности овощных культур, дети 6 лет отмечают форму плода, цвет, особенности произрастания. Педагог, суммируя знания, ограничивается формулой *морковь, картофель* — «овощи», не возвращаясь к понятию «овощи» в повторном разговоре о видовых понятиях. Закономерно, что дети актуализируют дифференциальные признаки, не выделяя категориальных компонентов даже после знакомства с ординарными членами тематической группы и ее ядром.

Определяя слова с видовым значением, дошкольники не опираются на видовые признаки, родовое и видовое ими не соотносятся, в родовом понятии на второй план отступает представление о совокупности, например: *овощи* — *Растут на земле и в земле, некоторые овощи выращивают в теплице* (Поля С.); *Овощи едят, чтобы быть здоровыми* (Оля П.). Но ни один из существенных родовых признаков даже детьми 6 лет не назывался при характеристике видовых понятий.

Недостаточна работа по активизации словаря детей. Некоторые дети, назвав ряд слов с родовым значением *капуста, свекла, картофель* — «овощи», затрудняются в обобщении другого ряда явлений: *слива, персик, груша* — *Не знаю, как назвать одним словом* (Оля Т.) или используют еще более общие идентификаторы: *пальто, платье, рубашка* — *Это все вещи* (Костя С.). Пробелы в своем словаре дети нередко пытаются устранить, прибегая к словотворчеству: *Заварный чайник* (Оля П.); *Посудный набор* (Антон Р.), к тавтологии *одежда* — *Потому что одеваем* (Максим Б.).

В целом эксперимент не дал материалов, иллюстрирующих своеобразие детского взгляда на окружающий мир. В строгом соответствии с программой дети воспроизводили ранее полученную информацию. Ответы отличались объемом воспроизводимого. Лишь беседуя о слове *одежда*, дети дополнили: *Носят для красоты* (Лена М.); *Носят, чтобы было тепло, красиво, чтобы закрыть некрасивые места* (Гриша К.).

Анализ речевых материалов позволяет сделать также частные выводы. Некоторые из них имеют гипотетический характер, что связано с объемом материала, но от этого не менее инте-

ресны. Например, установлено, что искажение дошкольниками звукового облика слов: *гофли*, *батуретка* — связано с незнанием предметного мира. Учитывая особенности словопроизношения в среднем и старшем возрасте (искажение звукового состава слова: перестановка слогов и звуков в словах), нельзя не заметить, что неверно произносимые слова ошибочно определяются.

К частным выводам можно отнести и утверждение о целесообразности подобных экспериментальных опросов. Экспериментальный опрос, определяющий уровень детей в области владения словарем, дает возможность делать выводы не только о речевом развитии детей — умении определить значение слова, установить системные связи слов, но и о владении детьми логическими операциями. Подобный опрос может быть связан и с неожиданными наблюдениями. Утверждение *На столе кушают и играют в карты* (Света Б.) указывает на направленность семейного воспитания.

Предлагаемый нами анализ словаря дошкольников несколько неожидан по своим негативным результатам. Негативность его можно объяснить тем углом зрения, под которым проводился анализ. Характеризуя лексикон детей в самом общем виде, отмечаем, что по качественным и количественным параметрам словарь опрошенных детей соответствует возрастному уровню и программным требованиям. На материале произвольно выбранных слов дошкольники показали навыки определения лексического значения слова. Беседа, опрос свидетельствуют, что у детей сформировано представление о знаковости системы языка. Слово для ребенка — знак, имеющий определенное значение.

Проведенный опрос, с одной стороны, подтвердил уже существующие выводы о стремлении дошкольников к описательности при определении значения слова, к определению предмета через присущие ему признаки (то, что ребенок не владеет формой словарного толкования, объясняется не только возрастными особенностями, но и степенью владения логическими операциями; отсутствие сопоставления конкретного и обобщенного влечет признаковость определений), с другой — позволил увидеть закономерности в формировании у ребенка представлений о значении слова. Дошкольники 4—6 лет грамматическое в значении слова практически не учитывают: определяемое и определяющее обычно не соотносится по такому грамматическому признаку, как род. Очевидно, ступенчатость в овладении грамматическими категориями проявляется и на этом этапе. Как и в раннем возрасте, при овладении структурой определения значения слова дети первоначально обращают внимание на грамматическую категорию числа, затем — на категорию рода.

В выделении компонентов структуры лексического значения слова прослеживаются следующие этапы. В первую очередь

выделяются компоненты, соотносимые с дифференциальными семемами в семной структуре слова, причем некоторые из них могут иметь потенциальный характер и актуализироваться благодаря ситуации. Жесткая связь лексемы и денотата приводит к тому, что даже на уровне слова-ономатемы в семной структуре слова, кроме узальных компонентов, выделяются актуальные. Иерархия компонентов, вычленяемых в семной структуре слова, предстает в следующем виде: 1) компоненты, связанные с функцией предмета; 2) компоненты, связанные со стабильной ситуацией.

Определяя слово с собственно предметным значением, дошкольники останавливаются на уровне дифференциальных сем, что свидетельствует о наличии определенных навыков анализа и неумении использовать логическую операцию обобщения. Слова одной тематической группы воспринимаются ребенком изолированно, что оправдано в период дифференциации слов с видовым значением и является «тормозом» при дальнейшем знакомстве со словами с родовидовыми отношениями. В методике словарной работы заложено отсутствие указания на родовое в определении видового и наоборот. Таким образом, существующая методика как бы опровергает декларируемый ею принцип, а именно принцип системности. Детям не дается возможность увидеть систему, существующую в самом языке.

В связи с наблюдаемым хотелось бы остановиться на проблеме интеграции в обучении. Очевидно, интеграция заключается не только в соотнесении содержания учебных предметов, но и в определенной направленности преподавания. Шаг к интеграции — использование языкового материала для овладения дошкольниками логическими операциями, знакомство с логическими операциями через логику языка.

Детская речь и пути ее совершенствования. Екатеринбург, 1992

В. А. ШУРИТЕНКОВА

Уральский пединститут

УПОТРЕБЛЕНИЕ ФОРМ ОЦЕНКИ В РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Анализируются лексические средства выражения оценки в речи учащихся начальных классов, даются рекомендации к работе над эмоционально-оценочной лексикой.

Речь служит не только «инструментом познания, средством развития мышления, но и средством эмоционального самовыражения человека»¹. Анализируя речь детей, психологи и лингвисты отмечают ее эмоциональность и оценочность.

¹ Львов М. Р. Опыт изучения грамматического строя речи учащихся: Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. Н. С. Рождественского, Г. А. Фоминой. М., 1977. С. 3.

Цель нашей работы — проанализировать употребление лексики с оценочным значением в речи младших школьников. Источники оценочной лексики в речи младших школьников следует искать в речи детей дошкольного возраста, в этом мы опираемся на исследования В. П. Вахтерова, А. Н. Гвоздева, А. В. Захаровой, А. Д. Павловой, Н. А. Рыбникова, М. П. Трубниковой, К. И. Чуковского.

Оценочная лексика, употребляемая детьми дошкольного возраста, может быть рассмотрена в разных аспектах: 1) с точки зрения грамматики. Дети дошкольного возраста употребляют оценочную лексику всех грамматических разрядов: существительные (*чулочки, огурчики, цыплице*), прилагательные (*чистенькая, грязный, хороший*), глаголы (*ругаться, люблю*), наречия (*хорошо, больновато, тихонечко*); 2) с точки зрения коннотативного компонента. Дошкольники употребляют в речи и ассоциативно-стилистическую лексику (*разбросано, баловник*), которая обладает ореолом эмоциональной оценочности, как утверждает Е. Ф. Петрищева, но вместе с тем не может «сообщить получателю речи о том, как относится к этому объекту говорящий, и о том, имеет ли намерение говорящий высказывать это свое отношение»², и рассудочно-оценочную лексику (*гадость, вкусняшка, красивый*) — «оценочность этих слов носит семантический характер»³, и эмоционально-оценочную (*шапочка, куклоха, большущий*) — «эти слова указывают на чувства, которые вызывают предметы, явления, соответствующим образом оцениваемые говорящим»⁴; 3) с точки зрения структуры оценок⁵ анализ детской речи позволяет сделать вывод, что оценочная лексика с негативной оценкой появляется позднее, чем с позитивной; 4) с точки зрения типов лексического значения. Довольно рано (2 года 3 мес. — 2 года 7 мес.) дети начинают употреблять рассудочно-оценочные лексемы; слов, употребляемых в переносном значении, в их речи нет. Хотя в словарях детей и встречаются слова *не ломайся, грохнул, вломился, отколотили, разбойник, сладкий*, но они вне контекста, поэтому невозможно определить, в каком значении данные слова употреблены — прямом или переносном.

Ребенком чрезвычайно широко применяются словообразовательные средства родного языка. Особенно часто используются суффиксы, в том числе и суффиксы оценки, при этом их употребление отличается исключительной точностью как со стороны значения, так и со стороны звукового состава. Все разряды суффиксов по значению, имеющиеся в русском языке, фигури-

² Петрищева Е. Ф. Стилистически окрашенная лексика русского языка. М., 1984. С. 143.

³ Там же. С. 144.

⁴ Там же. С. 156.

⁵ Ивин А. А. Основания логики оценок. М., 1970.

руют в собственных новообразованиях ребенка (*соритель, прекрасник* и т. п.).

Итак, мы видим, что дошкольник употребляет в речи оценочную лексику всех грамматических разрядов и всех классов оценочной лексики (по классификации Е. Ф. Петрищевой). Это свидетельствует о том, что ребенку свойственно оценивать предметы и явления действительности, выражать свое отношение к ним.

Исследователи отмечают, что речь младших школьников также эмоциональна, поэтому в их высказываниях «весьма употребительны имена существительные с суффиксами субъективной оценки *-ушк-, -к-, -онк-, -ек-, -ишк-, -енк-, -оньк-* (в 3 классе они составляют 19 % всех слов, имеющих суффиксы). Как правило, дети выбирают формы, имеющие положительное оценочное значение: *мягкая травка, солнышко, котенок, пушистая белочка, белоствольные березки, ветерок*»⁶ (курсив мой.— В. Ш.).

М. П. Трубникова, анализируя устные высказывания первоклассников на тему «Моя любимая игрушка» отмечает, что «лексико-семантический анализ частей речи, употребляемых детьми, позволил выделить определенные группы, среди которых:

— глаголы, имеющие оценочный характер, обозначающие отношение к игрушке,— *любить, нравиться*;

— прилагательные, выражающие отношение говорящего к игрушке,— *красивый, хороший*»⁷.

Анализируя некоторые из лексико-семантических групп, автор приходит к выводу, что для первоклассников характерно употребление слов с общим оценочным значением.

А. А. Решетарова отмечает: «Почти в половине (45%) рассмотренных текстов (из 270 устных высказываний) основная мысль выражает оценку автором животного, действия, ситуации. Например: «Мне нравится котенок. Глаза у него зеленые, шерстка серая, пушистая, носик розовый, лапки и кончик хвоста белые». Котенок нравится автору, и ученик для выражения своих чувств употребляет слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами; с нежностью описывает котенка»⁸. В этом высказывании есть и прямая оценка объекта высказывания — *нравится*.

Итак, исследователи детской речи обращают внимание на

⁶ Калинина В. В. Работа по развитию речи на уроках русского языка в начальных классах. Рига, 1985. С. 52.

⁷ Трубникова М. П. Обогащение речи учащихся первого класса в связи с работой по программе «Речь» // Характеристика связной речи детей младшего школьного возраста: Сб. науч. тр. М., 1981. С. 62.

⁸ Решетарова А. А. Основная мысль в высказываниях первоклассников // Характеристика связной речи старших дошкольников и первоклассников. М., 1980. С. 24.

употребление младшими школьниками оценочной лексики с суффиксами субъективной оценки. Мы ставим задачу шире — проанализировать все лексические средства выражения оценки в речи учащихся начальной школы.

Оценочная лексика, которую употребляют учащиеся 1—3 классов, может быть рассмотрена с разных точек зрения, а именно:

— употребление лексем с грамматической или семантической деривацией;

— лексико-грамматические разряды оценочных слов, собственные речи;

— наиболее частотные по употреблению классы оценочной лексики.

Мы ограничили свое исследование рассмотрением употребления рассудочно-оценочных и эмоционально-оценочных существительных, прилагательных и глаголов в речи учащихся 3 класса. В ходе исследования мы попытались выявить, какую оценочную лексику воспроизводят в письменной речи дети младшего школьного возраста в тексте типа «повествование», если заменяют эту лексику, то чем и почему.

Материалом исследования послужили изложения учащихся 3 класса. Текст изложения искусственно был насыщен оценочной лексикой, в него было включено 20 существительных (*Дениска, Аннушка, книжонка, мальчишки, сестренка, детвора, главарь, прихлебатели, толкотня, галдеж, малец, девчонки, пират, толстуха, слониха, девчушка, ручонка, заяц, собачонка, рохля*), 5 прилагательных (*здоровенный, презабавный, губастый, злоющий, белехонькая*), 9 глаголов (*замышляли, шпарил, дуй* — в значении «убирайся», *бросился* — в значении «быстро устремился», *вспорхнула* — в значении «легко вскочила», *затрубить* — в значении «громко закричать», *потопала, уткнулся* — в переносном значении, *схватил*).

В тексте представлена рассудочно-оценочная (17,6%) и эмоционально-оценочная (82,4%) лексика, по классификации Е. Ф. Петрищевой.

Работу писали 22 человека. Последовательно и в полном объеме текст воспроизведен у 45,5 % учащихся, нарушена логика изложения рассказа у 54,5 % учащихся.

Никто из детей, писавших изложение, не употребил всех слов с оценочным значением, данных в тексте. По мнению психологов, это может быть обусловлено следующими причинами:

- 1) не происходит актуализации слов;
- 2) слова являются трудными для произношения;
- 3) ребенок не знает значения данного слова (в тексте такие, на наш взгляд, являются лексемы *рохля, прихлебатели*);
- 4) слово, имеющееся в лексиконе ребенка, раз и навсегда зафиксировано в его памяти, и он заменяет этим словом данное в тексте.

Результаты несоответствия лексики в тексте изложения и в работах учащихся показаны в табл. 1.

Как следует из табл. 1, дети употребляют преимущественно эмоционально-оценочную лексику с суффиксами субъективной оценки.

Таблица 1

В тексте	В изложении		
	оценочные синонимы	оценочные антонимы	с \emptyset оценкой
собачонка Дениска девчонка		собачка (9,1 %) девчушка (4,5 %)	Денис (68,2 %) девочка (27,3 %)
книжонка пират (перен.)	разбойник (4,5 %)	книжка (4,5 %) карапуз (4,5 %)	книга (36,4 %)
главарь			капитан пиратов (9,1 %) старый пират (4,5 %)
малец	мальчонка (4,5 %)		мальчик (9,1 %)
сестренка вспорхнула (перен.) губастый	соскочила (4,5 %)		сестра (13,6 %) встала (4,5 %)
здоровенный	огромный (22,7 %) большущий (9,1 %)		толстогубий • (4,5 %) с толстыми гу- бами (4,5 %) большой (18,2 %)
белехонькая			белая (9,1 %) побелевшая (4,5 %)
шпарил	лупасил (9,1 %) стегал (4,5 %) хлестал (18,2 %)		жалил (9,1 %)

Анализ словоупотребления показал, что некоторые учащиеся (18,2 %) употребили существительное *пират* (перен.) в прямом значении, а глагол *затрубить* (перен.) никто из писавших не воспроизвел. Замена прилагательных *губастый* и *белехонькая* свидетельствует о том, что для ребенка значим признак, по которому характеризуется описываемый объект, и не значимы степень проявления признака и отношение субъекта к объекту описания.

Анализ слов, которыми дети заменяют оценочную лексику, показывает, что младшие школьники довольно часто производят замену данного слова синонимичным с точки зрения оценочной парадигмы (*здоровенный* — *большущий*, *шпарил* — *лупа-*

сил, пират — разбойник, толстуха — толстая тетка); затрудняются в использовании слов, употребленных в переносном значении (*затрубив, уткнулся, потопала, вспорхнула, слониха, пират*), в большей мере это касается глаголов; не всегда правильно понимают значение суффикса субъективной оценки (*собачонка — собачка, девчонка — девчушка*); заменяют оценочную лексику словами с нулевой оценкой (*здоровенный — большой, девчушка — девочка*).

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод: для того чтобы речь детей была выразительной, образной и вместе с тем целесообразной, надо показать учащимся, какими языковыми средствами может быть выражена оценка (переносное значение слова, эмоционально-стилистический компонент в значении слова, суффиксы субъективной оценки); научить различать прямое и переносное значения слова; показать, как слово, не меняя семантики, может по-разному выражать отношение субъекта к объекту речи, т. е. показать значение суффиксов субъективной оценки (*девочка — девчонка — девчушка, собака — собачка — собачонка*).

В методической литературе нет рекомендаций, как обогащать словарь детей оценочной лексикой, но их можно предложить, дополнив те виды заданий, которые рекомендуют для лексической работы. А. Н. Матвеева предлагает показать учащимся 2 и 3 классов зависимость грамматических форм слов от их лексического значения. Для наблюдения берутся существительные *спутник, свинка, дворник, вьюн, звезда, ежик*. Ученики устанавливают, что в зависимости от значения одно и то же слово может обозначать одушевленный и неодушевленный предмет⁹. Предлагая упражнения для анализа синонимов, А. Н. Матвеева не вводит упражнения, предусматривающие выбор из ряда слов синонима с оценочным значением, а это можно сделать, например, в следующем синонимическом ряду: *трепетать, робеть, бояться, пугаться, трусить, дрожать* — и в ряду производных от этих слов прилагательных.

Е. Г. Шашкова, говоря о последовательности работы при формировании понятия «корень», предлагает: «...в 1 классе для сопоставления нужно брать такие однокоренные слова, смысловая близость между которыми очевидна, «прозрачна». Такими словами являются существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами в отношении их к неизменяемым словам. Поэтому на данном этапе работы над составом слова должны иметь место упражнения на сопоставление уменьшительно-ласкательных и увеличительных существительных с соответствующими неизменяемыми существительными»¹⁰.

⁹ Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. Н. С. Рождественского, Г. А. Фомичевой. М., 1977. С. 140.

¹⁰ Там же. С. 177.

Наряду с анализом значения уменьшительно-ласкательных и увеличительных суффиксов мы считаем целесообразным выявление суффиксов-синонимов и суффиксов-антонимов, тем более что учебник дает такую возможность¹¹ (см. учебник Закожурниковой М. Л. и др., упр. 145, 146, 149, 181, 185, 189, 229 и др.).

Т а б л и ц а 2

3 класс	4 класс	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
19,2	16,1	12,4	9,7	9,5	5,1	4,9

Примечание. За 100% принято общее количество существительных, имеющих суффиксы.

О том, что такая работа необходима, свидетельствуют исследования М. Р. Львова и В. Е. Мамушина. Первый обращает внимание на отрицательную тенденцию воспроизводимости слов с суффиксами субъективной оценки с 3 по 10 класс в 7 раз (см. табл. 2).

Т а б л и ц а 3

3 класс	4 класс	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
2,7	2,6	1,7	1,4	1,0	0,5	0,3

Примечание. За 100 % принято общее количество прилагательных, имеющих суффиксы.

В. Е. Мамушин отмечает, что пятиклассники очень часто или не употребляют качественных слов (словами качественной оценки автор называет прилагательные, приближающиеся к эпитету, обладающие большей или меньшей степенью выразительности, а также качественные наречия), или прибегают к своей излюбленной общей оценке (*погода была хорошая, в так-си было хорошо*)¹².

Итак, необходимо вести целенаправленную работу по воспитанию у учащихся навыков точной, логичной и вместе с тем выразительной, образной речи. Одним из компонентов такой работы, на наш взгляд, является активизация оценочных средств языка в речи школьников.

¹¹ Закожурникова М. Л. и др. Русский язык: Учебник для 2 кл. 15 изд-е, испр. М., 1983.

¹² Баранов М. Т., Мамушин В. Е. Вопросы изучения лексики русского языка в восьмилетней школе. М., 1962. С. 136.

Л. С. ЕВДОКИМОВА

Уральский пединститут

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОДРОСТКОВ

Диалогическая речь школьников рассматривается в лингвистическом. (на разных уровнях) и методическом аспектах.

Подростковый возраст — с 11—12 до 15—17 лет — знаменуется бурным развитием и перестройкой социальной активности ребенка. Интерес исследователей и специалистов разных профессий — медиков, психологов, юристов — к подростку не случаен: сегодняшний подросток — завтрашний полноправный гражданин страны.

Диалогическая речь подростков близка к естественной, непринужденной разговорной речи, в ней со всей полнотой проявляются особенности речи, присущие данной социальной группе. Наша статья представляет отдельные наблюдения за особенностями диалогической речи подростков 14—16 лет, учащихся 9—10 классов.

Диалогическая речь — форма речи, состоящая из обмена высказываниями, репликами между участниками общения. Тесно связанные по смыслу и структурно, реплики-предложения объединяются в диалогические единства, при этом содержание и форма первой реплики определяют содержание и форму второй и т. д., так что только в сочетании реплик обнаруживается необходимая для понимания полнота данной части диалога. Известно, что «диалогическая речь — первичная, естественная форма языкового общения. Генетически восходит к устно-разговорной сфере, для которой характерен принцип экономии средств словесного выражения»¹, поэтому естественная устная диалогическая речь использует много дополнительных средств общения — жест, мимику и др. Кроме того, устная диалогическая речь рассчитана на непосредственное слушание и понимание и содержит смысловые лакуны, тогда как мимика, жесты, взгляд нередко играют роль реплики в диалоге, заменяя словесное выражение. Информативное значение в диалоге имеют также интонация, различные смысловые, эмоциональные оттенки высказывания. Полнота информации в диалогической речи может быть обеспечена тем меньшим вербальным объемом, чем больше проявляется ее ситуативная обусловленность и «общность апперцепционной базы»². Подобно тому как в про-

¹ Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 135.

² Якубинский Л. П. О диалогической речи // Якубинский Л. П. Язык и его функционирование: Избр. работы. М., 1986. С. 14.

цессе совместной деятельности у людей устанавливаются определенные стереотипы поведения, регулярность коммуникативных контактов между членами группы ведет к выработке определенных групповых речевых шаблонов. Групповые шаблоны, по мнению Л. П. Крысина, являются одним из ярких отличий речевой специфики диалогического общения подростков от речевого общения других социальных общностей³. В качестве речевых шаблонов могут выступать отдельные языковые единицы: оценочные слова (*не дура, тоска, классно* и т. д.), фразеологизированные сочетания (*крутить башкой, упала с крыши, наивные до ужаса* и т. д.), различные каламбуры, элементы языковой игры (*Алка-палка, Ленка-пенка, Людка-блюдка*) до различных синтаксических конструкций — фрагментов диалога: *У тебя сегодня шнурки в стакане* (в значении «родители дома»); *Ты что не здороваешься? Машину купила? Мы уже из того возраста вышли. Ладно, ладно, отрыгнется. Земля круглая.*

Одной из ярких примет групповых шаблонов диалогической речи школьников являются жаргонизмы. Цель использования жаргонизмов и их лингвистическая сущность одна — метафоризация словесных значений для создания экспрессивных, эмоционально окрашенных средств языкового выражения. Носители ученического жаргона двуязычны: в своей среде они пользуются жаргонными средствами, в общении же с малознакомыми людьми, в официальных и нейтральных ситуациях переходят на литературный язык. Жаргон часто вырабатывает обозначения, детализирующие то, что не имеет специальных обозначений в литературном языке, отсюда — богатство родовидовых отношений в жаргонной лексике при выражении ею в речи подростков довольно ограниченного круга понятий — таких, как «мужчина», «девушка», «танцы» и т. д. Например, диалог учениц: *«Ты ленкиного видала?» — «Вчера со своим чуваком на дискотеке была. Ниче, мазявенький мальчик. Мне понравился».*

Семантика личных имен существительных, используемых в роли обращений в диалогической речи подростков, довольно однообразна. Весьма актуальной в процессе общения является связь между содержанием вопроса и возрастом адресата и собеседника. Если с целью привлечения внимания к знакомым учителям подростки обращаются по имени и отчеству, то в процессе общения они часто употребляют местоимение *вы* (*А вы сказали...*), к сверстникам обращаются с помощью местоимения *ты*, причем даже при назывании имени: *«Ты, Вовочка»*. В последнее время для привлечения внимания в речи подростков появилось новое обращение: *эйч, фью* — появившееся, вероятно, под влиянием английского языка, местоимения *you* — «вы».

³ См. об этом: Крысин Л. П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях (постановка вопроса) // Язык и личность. М., 1989. С. 83.

Обилие местоимений — отличительная особенность устной диалогической речи подростков. Данное явление может быть объяснено психолингвистическими особенностями диалога, общностью апперцепционной базы, индивидуальными особенностями речи подростков. Так, общностью апперцепционной базы может быть обусловлено внеконтекстное употребление местоимений в речи учащихся: *Они такие веселые ... сердитые* (об учителях). Замещающей функцией местоимений, индивидуальными особенностями речи учащихся объясняется распространенность высказываний типа *«Как я сидела на этом-то?» — «На чем?» — «На этом. На геометрии»*. Еще одна распространенная особенность диалогической речи — употребление лишних слов типа *вот, понимаете, словом, скажем, в общем, а я такая, ну* и т. д. Чаще они фигурируют в речи учеников при общении с учителем (ответ у доски, с места, исправление ответа другого ученика), например: *«Ну, ответ Тани мне понравился в общем»*. — *«Что именно? Уточни.»* *«Вот она сказала, что...» — «А если без «вот» и без «ну»?»*

Со стороны функционально-смысловой диалогические единства неоднородны. Распространены в речи единства, представляющие собой обмен мнениями между говорящими. Такие единства строятся обычно по модели «повествование — повествование», например: *«Да вон идет рисует. Терпеть ее не могу.» — «А раньше ведь ниче была.» — «Много о себе думает. Отскочит ей еще»*.

Чаще встречаются в речи подростков вопросно-ответные единства, которые строятся по модели «вопрос — повествование»: *«Что за унты, Ленка? Что ты их не снимаешь?» — «Я сменку потеряла»*.

Обмен репликами ведется на основе согласия или несогласия с высказываниями о предмете общения. Функции второй реплики при этом часто сводятся к подтверждению или отрицанию того, о чем сказано в предыдущей реплике: *«Наташа, скажи ему, чтоб он деньги сдал.» — «Вовочка, деньги сдай.» — «Куда?» — «Ты на дискотеку пойдешь?» — «Нет.» — «Ну, Вовочка, ради меня!» — «Ну ладно»*. Чаще всего, однако, эти функции осложняются разворачиванием темы общения: *«Эйч, фью. Ты зачем мой учебник взял?» — «У меня один учебник»*; за счет распространения или ограничения ее объема: *«Анка!» — «А?» — «Что такое предпринимательский капитал?» — «Капитал такой.» — «Ну, Анька...»*; перевода в иной модальный, временной или коннотативный план: *«Ты, Мишенька!» — «Что тебе?» — «Индюк.» — «А ты петух»*; *«Ваня, ты что, офигел?» — «Да? Ты козел.» — «Ха-ха-ха!» — «Офигел, лох ты на.» — «Иди сюда, я тебе устрою»*.

Уровень развития диалогической речи находится в прямой зависимости от общей и речевой культуры подростка, поэтому работа по совершенствованию речи должна иметь комплексный

характер, причем наиболее важное направление в области фонетики — четкое проговаривание всех слов, избегание сокращений, убыстрений типа *грит, здрасте, Мариванна*; в области семантики — конкретизация лексического значения, уместное употребление слова в данной речевой ситуации; в области грамматики — насыщение высказывания вводными словами *конечно, может быть, разумеется, точно* и т. д., которые показывают собеседнику заинтересованность в общении, внимание, понимание, модальными и экспрессивно-оценочными словами, также с использованием различных авторских вводных конструкций, делающих речь живой, естественной, подчеркивающих индивидуальные особенности, способствующих реализации воздействующей функции языка.

Совершенствование учебно-воспитательного процесса требует активного усвоения и целенаправленного использования психологических рекомендаций, основанных на выявлении соответствующих закономерностей и механизмов педагогического общения. Диалог, несомненно, является основным средством общения, и воспитание посредством общения без диалога немыслимо. Именно в построении диалогического общения, которое включает и речевое общение, видели суть воспитания такие педагоги, как Я. Корчак, В. А. Сухомлинский. Основным признаком общения как диалога является установление особых отношений, которые могут быть определены как духовная общность, взаимное доверие, открытость, доброжелательность, желание открыть партнеру общения свою точку зрения, свои оценки и чувства, раздумья и сомнения.

Подросток испытывает потребность в доверительных контактах со взрослыми. Открытость воспитателя способствует развитию необходимого для продуктивного общения климата доверия, психологической безопасности и предполагает готовность и умение не только предъявить собственную позицию, но и воспринять позицию воспитанника. В этом отношении имеет большое значение умение выслушать собеседника. Оно довольно дефицитно в современном общении. Учитель должен не только сам внимательно выслушать ученика, но и научить его заинтересованному слушанию.

Особая роль в формировании диалогической речи в школе отводится учителю-словеснику, который наряду с обучением систематическому курсу решает задачи речевого воспитания. Программа по русскому языку предусматривает обучение слушанию через различные виды изложений, другие формы, обучение речевому этикету, который проявляется в основном именно в диалогическом общении. Таким образом, работа по формированию хорошей диалогической речи органически связывается с приданием занятиям по русскому языку большей коммуникативной направленности.

Л. Н. МОРОЗОВА

Уральский пединститут

РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Исследуются фонетические, лексические, грамматические особенности устной и письменной речи школьников, связанные с отклонениями от поведенческих норм, даются педагогические рекомендации. Рассматриваются особенности межфразовой связи в текстах сочинений-характеристик, прослеживается влияние разговорной речи школьников на их письменную речь.

В качестве предпосылок педагогической запущенности среди других называют недоразвитие навыков речи.

Речь человека — это показатель его общей культуры, образованности, интеллигентности. В последнее время наблюдается значительное возрастание интереса к языку вообще и повышению требований к речи в частности. Объясняется это усилением общественной активности людей, желанием сказать свое слово, выразить свое отношение к происходящему. Низкий уровень культуры речи, неумение свободно говорить тормозит осуществление этих стремлений, ставит человека в невыгодное по сравнению с другими положение, мешает занять в коллективе подобающее место.

Еще более значительное негативное влияние оказывает недостаточное речевое развитие на детей, пришедших учиться в школу. Для них хорошая речь — залог успешного обучения и развития. Дети с плохо развитой речью всегда отстают, нередко оказываются среди неуспевающих по разным предметам¹.

Неумение хорошо и правильно говорить, излагать свои мысли, четко и ясно отвечать на вопрос учителя, ошибки, допущенные в произнесении или употреблении слов, приводят к тому, что даже правильный по существу ответ вызовет не поощрение, а нарекание со стороны учителя, а иногда и насмешки детей.

Результатом может стать, во-первых, неуверенность в себе, скованность, во-вторых, боязнь говорить. «Молчание» же неизбежно вызовет недоразвитие мыслительных навыков, так как мышление и речь неразрывно связаны друг с другом. Появится та «интеллектуальная пассивность»², то неумение мыслить, которое приводит к неуспеваемости и отсюда к поискам обход-

¹ Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М., 1975.

² Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. М., 1958.

ных путей в учебной работе — списать, подслушать, обмануть учителя или родителей³.

Низкий уровень владения речью (вместе с другими факторами), таким образом, может привести к тому, что ребенок попадет в категорию педагогически запущенных.

Нередко наблюдается и обратный процесс, когда педагогическая запущенность, вызванная разными социальными причинами, приводит к затуханию познавательного интереса, к мыслительной пассивности, а затем — к недоразвитию речевых навыков.

Мы проанализировали 12 характеристик на педагогически запущенных учащихся начальных классов из разных школ Свердловской области. Случайный характер выборки этих характеристик, несмотря на их малочисленность, позволяет считать достаточно объективным следующий результат анализа: в 9 из 12 характеристик (т. е. в 75 %) учителя фиксируют недостаточно развитую речь этих детей.

Например, у Коли Л. (Слободо-Туринская школа), «отстающего по всем предметам, речь невнятна, есть дефекты произношения, неразвит речевой слух, встречаются диалектизмы. На вопросы учителя Коля отвечает только односложно, не может пересказать даже самый простой текст»⁴.

Лена К. (село Кашуки Тавдинского района) «к школе не была готова ни психически, ни интеллектуально. Особенно замечен низкий уровень речи. Очень слабо развит речевой слух, отсюда много ошибок в произношении, часто диалектного характера под влиянием 70-летней бабушки (*ишо, жись, сарапатса* и т. д.)».

Ильсия Б. (Филькинская школа Тавдинского района) «не может четко выразить свою мысль, часто повторяется, затрудняется в подборе нужного слова. Словарный запас очень беден. Употребляет только слова, называющие бытовые понятия. Речь невыразительна и неэмоциональна. Не умеет логически мыслить, поэтому в рассказе, изложении нет последовательности, слушать ее утомительно».

Естественно, что данная, указанная закономерность не может быть распространена на всех детей из группы педзапущенных не только потому, что они существенно отличаются друг от друга по характеру и причинам отклонения от нормы, но и потому, что речь ребенка — это результат не только влияния окружающей речевой среды, специального воздействия со стороны школы, но и проявления индивидуальности, лингвистических способностей конкретного ребенка.

Например, два брата-близнеца, первоклассники Сережа и

³ Мурачковский Н. И. Психологическая характеристика типов неуспевающих школьников. Минск, 1970.

⁴ Здесь и далее цитаты из характеристик.

Миша Л. (Патрушевская средняя школа Сысертского района), одинаково характеризуемые учителем как «неуправляемые», не понимающие слова «нельзя», способные на неадекватные поступки, в речевом плане существенно отличаются друг от друга. Миша не очень разговорчив, речь его довольно лаконична, интереса к разговору не проявляет. На вопрос, в какие игры он любит играть, ответил односложно: *В войну*. Просьба рассказать подробнее о том, с кем он играет, кто побеждает в такой игре, тоже не побудила его к пространному рассказу: *С Сережей. Побеждаем обои*.

Сережа же с удовольствием включился в разговор и на один вопрос, был ли он в Свердловске, стал подробно рассказывать: *Да, мы там ели мороженое, пили газировку, в гости ходили. Ездили в цирк. Как один клоун там на воде. Один, это, взял корыто, и, там, другой взял шланг, поливал на него, взял тазик и потом вылез*. Его речь не отличается стройностью, выразительностью, синтаксической правильностью, но он любит поговорить и пока не страдает от недостатков своей речи.

А второклассник Слава В. не очень разговорчив, но обнаруживает определенное языковое чутье. Он, например, чувствует оттенки значения слов (*хохотать* — *Когда кто-нибудь смешит и людям смешно, и они громко смеются; смеяться* — *Это не очень громко; избушка* — *В сказке, где живут бедные люди, деревянная; домишко* — *Дом маленький*), осознает простейшие случаи многозначности (*ручка* — *Которой пишут и у маленьких детей; идет* — *Человек, слон идет и дождь идет*).

Однако в большинстве случаев педагогическая запущенность сопровождается низким уровнем развития речи вообще и культуры речи в частности.

Мы изучали речевое развитие 9 педзапущенных учащихся 1—2 классов Патрушевской средней школы. Целью этого исследования было установление, во-первых, наличия общих закономерностей речевого развития этих детей, во-вторых, конкретных особенностей речи.

В основу предлагаемой методики мы положили соответствующую методику М. Р. Львова⁵, расширив и конкретизировав вопросы, связанные с нарушением правильности и чистоты речи.

В центре нашего внимания находились речевая активность ребенка, степень владения фонетическими средствами, лексикой и грамматическим строем языка.

О речевой активности детей мы судили, наблюдая за их поведением на уроках и переменах, а также по отзывам учителей.

Степень владения фонетическими средствами и лексикой

⁵ Львов М. Р. Изучение речевого развития детей, поступающих в 1 класс. Магнитогорск, 1978.

языка устанавливалась в результате специального опроса, а грамматический строй — в результате анализа устных рассказов и письменных сочинений.

Речевая активность — очень важное условие успешного овладения речью. От того, разговорчив или молчалив ребенок, умеет ли слушать и слышать собеседника и т. д., зависит во многом степень тренированности его речевого аппарата, актуализация уже усвоенных речевых оборотов и обогащение речи новыми словами и грамматическими моделями.

Мы обращали внимание на следующее:

- 1) заговаривает ли ребенок первым с другими детьми;
- 2) задает ли вопросы учителю;
- 3) вызывается ли отвечать;
- 4) громко ли говорит;
- 5) отвечает на вопросы подробно или кратко, односложно;
- 6) с интересом ли слушает учителя, товарищей;
- 7) не угасает ли его интерес в процессе слушания;
- 8) разговорчив он или молчалив.

Если на первый вопрос мы получили положительные ответы, так как в большей или меньшей степени все дети способны вступать в разговор с ровесниками, то на второй и особенно на третий вопросы приходится отвечать отрицательно. Только два ребенка (одна девочка постоянно) обращаются к учителю с вопросами, правда, не связанными с процессом обучения. Отвечать же на уроке никто из 9 учащихся практически не вызывается.

На следующие два вопроса, четвертый и пятый, мы не получили однозначных ответов. Все наблюдаемые дети способны говорить громко и, как правило, так и говорят на переменах, на улице, дома, но на уроках отвечают в основном тихо, за исключением одной девочки. Характер ответов тоже зависит от ситуации. Только один мальчик всегда говорит очень кратко.

Все дети могут с интересом слушать, но у всех этот интерес очень быстро проходит. На уроках они начинают заниматься своими делами, на вопросы учителя отвечают невпопад или вовсе молчат.

Из 9 детей одна девочка чрезмерно, даже навязчиво разговорлива, один мальчик характеризуется учителем как молчаливый, остальные не очень разговорчивы.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что речевая активность детей повышается в непринужденном общении со сверстниками и заметно падает в общении с учителем и особенно на уроке. Это объясняется тем, что речевая активность связана с интересом к предмету разговора и знанием его. А у большинства из наблюдаемых детей, видимо, недостаточно развит познавательный интерес, сформировано произвольное внимание, поэтому на уроке, где нужно постигать «навязываемые» учителем истины, речевая активность всех 9 детей значи-

тельно ниже, чем в других ситуациях, где они со знанием дела обсуждают «свои» проблемы.

Но это только одна, лежащая на поверхности, сторона вопроса. Есть и вторая сторона, связанная с уровнем развития речи детей.

Вне школы, когда ребенок не думает о качестве своей речи, не боится допустить ошибки в произношении или употреблении слов, так как требования «улицы» к речи минимальны (иногда на уровне Элочки-людоедки), он чувствует себя раскованно, активно участвует в разговоре.

О том, что эта причина недостаточной речевой активности присутствует у наблюдаемых детей, свидетельствует анализ их речи.

Изучение степени владения фонетическими средствами языка мы начали с изучения артикуляционных навыков, так как гибкость речевого аппарата означает возможность передачи различных оттенков звучания, придает речи выразительность.

Мы обращали внимание на наличие дефектов произношения — только одна девочка не произносит звуки [ш] и [р] (*наса, лека*), на способность повторить за учителем звуки или сочетания звуков, не свойственные современному русскому языку. Например, детям предлагалось произнести словосочетания, в которых встречается стечение гласных, не разделенных согласными (за *аэродромом* лес, расскажите про *оазис* и т. д.), сочетание твердого звука [ч] и гласного [а], мягких [ж'] и [ш'] и гласного [и], носовые гласные [а], [о], [э] и т. д. Из всех заданий посильным оказалось произношение [ж' и] и [ш' и] — выполнили 8 человек из 9. Один ребенок произнес сочетание за *аэродромом* лес. Остальные задания не выполнил никто.

Поскольку уровень владения фонетической системой языка во многом определяется степенью развития психолингвистической способности, называемой речевым слухом, то последующие задания как раз и были нацелены на выявление уровня развития разных компонентов речевого слуха.

Несмотря на то, что с первых дней обучения в школе первоклассников учат слышать и произносить звуки речи, соотносить произнесенное и услышанное с написанным и т. д., т. е. развивают у них фонематический слух, опрашиваемые учащиеся, даже второклассники, не всегда правильно называли позиционные варианты звуков (например, в словах: *река, мясной, пошла, сбить, сжечь, счет* и т. д.), допускали ошибки в определении ударного гласного (*ящерица* — ударение на втором слоге, *бегемот* — на первом, *ласточка* — на втором, *крокодил* — на втором и т. д.).

Не очень благополучно обстоит дело и с другими компонентами речевого слуха, чувством ритма, темпа, необходимой громкостью речи, интонационным слухом.

Чувство ритма мы проверяли на детских считалках. 4 чело-

века из 9 произнесли известные им считалки недостаточно ритмично.

Наличие у детей самоконтроля за темпом речи мы выявляли при помощи задания проговорить скороговорку сначала медленно, а затем несколько раз, все быстрее ускоряя темп. С этим заданием справился полностью один ребенок, остальные произносили либо быстро, либо медленно. Постепенного ускорения темпа речи у них не получалось.

Умением соотнести громкость речи с заданным условием (произнести данное предложение сначала так, чтобы слышали только на первых партах, потом — на последних, потом — в большом зале) владеют в полной мере два человека. Остальные либо не могли произнести заданную фразу тихо — вместо этого шептали, либо не могли сказать негромко.

Для того чтобы выяснить, каким интонациями и насколько осознанно владеет ребенок, мы просили произнести фразу *Мама приехала*, по-разному интонируя, передавая: 1) просто факт приезда — *Мама приехала*; 2) неуверенность в приезде — *Мама приехала?*; 3) неуверенность в приезде мамы, а не кого-то другого — *Мама приехала?*; 4) радость по поводу приезда мамы — *Мама приехала!* и т. д. Совсем не выполнил это задание один человек, все интонации передали два человека, остальные смогли воспроизвести только часть, иногда одну интонацию.

Таким образом, при наличии некоторых индивидуальных особенностей у всех детей наблюдается общий невысокий уровень владения фонетическими средствами языка, недостаточное развитие речевого слуха, что неизбежно приводит к орфоэпическим погрешностям в речи. Мы не ставили перед собой задачу подробно фиксировать произносительные особенности (для этого потребовалось бы специальное исследование), но даже за время короткой беседы и непродолжительных наблюдений за детьми — на протяжении 1—2 уроков — удалось выявить ряд типичных, повторяющихся орфоэпических ошибок:

1) ошибки в ударении (*через голову́, стíральная машина, у волка́, полóжили, позволíт* и т. д.);

2) произношение [чн] вместо [шн] (*скучно, конечно*);

3) произношение [ш] вместо [ч], (*ущит, громще, нищо, хощу* и т. д.);

4) произношение сочетания [аэ] вместо [ајэ] в глагольных формах (*копает, заваливает, не знаэшъ*) и т. д.

Обращают на себя внимание третья и четвертая особенности произношения, характерные для уральских говоров. Первая из них встретилась у четырех учащихся, вторая — у трех. Такое произношение поддерживается местным говором, а поэтому изживается с большим трудом, особенно при недостаточно развитом речевом слухе.

Лексика, словарь — вторая сторона речи, на которую мы обращали особое внимание, так как в лексике зафиксирована

вся система понятий, выработанных народом за многовековую историю. Овладение лексикой значит и овладение этой системой. Поэтому мы прежде всего изучали объем словаря, затем понимание детьми значений известных им слов, осознание простейших случаев многозначности, владение синонимикой. Кроме того, фиксируя ответы, записывая рассказы, мы выделяли слова, стоящие за пределами литературной нормы (диалектные, просторечные, бранные слова, слова-вставки и т. д.).

Полностью изучить объем словаря детей практически невозможно. Приблизительное представление об этом мы получили, используя картинный словарь на тему «Птицы» и «Цвета». Отношение числа известных ребенку слов к числу всех слов в словаре в какой-то мере характеризует объем словаря.

Из 25 предложенных изображений птиц (аист, альбатрос, воробей, ворона, голубь, дятел, канарейка, колибри, кукушка, куропатка, ласточка, пеликан, попугай, синица, снегирь, сойка, страус, стрижен, удод, фламинго, фазан, филин, цапля, чайка, ястреб) большинство детей назвали не более 10. Из них слова: *воробей, ласточка, снегирь, попугай, дятел, голубь* — присутствуют почти во всех ответах. Знают дети также слова *сойка, ворона, аист, цапля, филин, кукушка, чайка*, но не очень хорошо знакомы с их изображениями. Никто не назвал канарейку, колибри, альбатроса, куропатку, фазана, фламинго, страуса, удода. На вопрос, слышали ли такие слова, двое детей «узнали» куропатку, один мальчик — фазана, трое — страуса. Таким образом, процент известных слов из данного словаря у наблюдаемых детей не превышает 40 % (10 слов), у трех ребят он составляет 28—32 % (7—8 слов).

Если для этой группы слов чистота подсчетов затруднялась тем, что, зная само слово, дети не узнавали на картинках птиц, так как никогда их не видели, то вторая группа слов почти исключала такую погрешность. Все дети различали оттенки цветов, но далеко не всегда могли определить их при помощи слова, т. е. здесь в чистом виде мы имели дело с объемом словаря. Результаты же получились практически одинаковые.

Детям было предложено 25 полосок бумаги разного цвета (абрикосовый, бежевый, белый, бирюзовый, бордовый, бурый, голубой, горчиный, желтый, зеленый, коричневый, красный, лиловый, лимонный, малиновый, оливковый, оранжевый, розовый, салатный, серый, синий, сиреневый, терракотовый, фиолетовый, черный). Все сразу назвали основные цвета спектра, за исключением оранжевого и фиолетового, а также черный, коричневый, белый цвета. Оранжевый два человека назвали красным, один — желтым, фиолетовый — один назвал синим, один никак не назвал. Остальные цвета либо не называли совсем, либо пытались определить через известный им цвет, или предметы такого цвета (*салатный* — светло-зеленый, *горчиный* — темно-желтый, *лиловый* — немножко розовый и синий, *сирене-*

вый — серый, *терракотовый* — коричневый, как кирпич, и т. д.)

Такие ответы мы не считали удовлетворительными и, таким образом, объем словаря снова колеблется в пределах 32—44 % (8—11 слов).

Понимание значений знакомых слов, осознанное их употребление мы проверяли вопросами: Что означает? О чем или о ком можно сказать...? Предлагались слова, значения которых практически равняются понятию (например, *карандаш*, *пароход*, и т. д.), и слова с более широкими значениями (например, *хохотать*, *домишко* и т. д.). При этом учитывался характер объяснения, отражающий определенный уровень мышления:

— подведение видового понятия под родовое и указание специфических признаков;

— подведение видового понятия под родовое без указания специфических признаков;

— указание функций, назначения предмета;

— указание признаков;

— подбор синонимов;

— подбор антонимов.

Первый способ объяснения значения встретился всего один раз (*домишко* — *Дом маленький*). 6 человек объяснили это слово через родовое понятие: *домишко* — *Это дом*. Очень редко объяснялись значения через синонимы (*храбрый* — *смелый*, *пароход* — *корабль*), и никто не объяснил ни одного слова через антонимы. Основной способ объяснения значения у всех 9 учащихся — это называние конкретных признаков или назначения предмета, явления: *карандаш* — *Которым можно подчеркнуть; когда пишут, рисуют; писать, подчеркивать; он пишет* и т. д.; *пароход* — *На пароходе ездят по морю, отдыхают; на нем плавают; храбрый* — *Не боится медведей и собак; никого не боится, ничего не боится; метель* — *Когда ветер сильно дует и все качается*.

С большим трудом объясняли дети значения эмоционально окрашенных слов, или слов-синонимов. Например, значения слов *хохотать*, *смеяться*, *улыбаться*, *хихикать* почти все дети одинаково объяснили, назвав общий семантический стержень — смеяться и не указав на различия в значении этих слов.

Другие объяснения: *хохотать* — когда смотришь кино и смеешься, когда кто-нибудь смешит, и людям смешно, и они громко смеются; *хихикать* — *хи-хи-хи*.

Очень плохо выполнили дети задание на подбор синонимов — как сказать по-другому? Только 3 человека, например, назвали по одному синониму к слову *метель* (*вьюга*, *ветер*, *ураган*). Интересно, что, пытаясь ответить на вопрос, некоторые придумывали словообразовательные варианты этого слова (*метеля*, *метелка*, *метелье*).

Так же неудовлетворительны были результаты выполнения заданий, выясняющих, чувствуют ли дети простейшие случаи

многозначности слов. Из двух с половиной десятков значений глагола *идти*, зафиксированных в словарях, дети назвали в лучшем случае два (всего один мальчик — человек идет, дождь идет). Остальные ребята вспоминали только одно основное значение (когда идут тетеньки, дяденьки, он куда-то идет и т. п.). У слова *ручка* тоже 8 детей отметили одно значение (ей можно писать) и только один ребенок назвал второе — у маленьких детей.

Таким образом, словарный запас всех 9 учащихся очень невелик. В нем преобладают слова бытового характера, наиболее часто употребляемые в семье, в школе, среди сверстников. Слова, выходящие, за рамки этого круга, вызывают недоумение, неумение объяснить их значение (*багровый, алый*). Большинство детей не улавливает оттенки значений слов, не осознает случаев многозначности, не умеет пользоваться синонимами. Поэтому их речь изобилует примерами неудачного словоупотребления: *Грибы стоят в лесу; Ежик ползет домой; Я нашла щенка. Я его уважала, кормила*. Бедность словаря стимулирует использование слов-вставок: подыскивая нужное слово, ребенок заполняет «паузу» ничего не значащими *ну, вот, значит, это, там* и т. д. Почти все дети употребляют диалектные или просторечные слова: *не марай букварь, нельзя муслить пальцы, шоркает ногами, айда домой, в лесу птицы, белки, всякие мураши* и т. д.

Анализ грамматического строя речи этих детей также свидетельствует о невысоком уровне речевого развития школьников. Мы анализировали устные рассказы и письменные сочинения учащихся. В результате были получены следующие средние данные.

Объем сочинений и рассказов невелик: самое большее — 50—70 слов, считая служебные, причем более 40 % слов в текстах повторяется. Из частей речи преобладают конкретные существительные (30 %). Не встретилось ни одного случая употребления отвлеченных, собирательных или существительных других разрядов. Процентное содержание глагольных форм невелико (20 %), причем употребляются формы, как правило, изъявительного наклонения, совсем не используются причастия и деепричастия. Остальные части речи встречаются ограниченно: из местоимений — только личные, из наречий — места, времени и образа действия, прилагательные почти не употребляются. Служебные слова представлены простыми производными предлогами, сочинительными союзами (из подчинительных изредка используются *когда, что, как*). Частицы встречаются очень редко, в основном — отрицательные.

Из синтаксических особенностей следует отметить очень небольшой средний размер предложений (5—6 слов вместе со служебными) и однообразие синтаксических конструкций. В основном это простые двусоставные предложения, очень ред-

ко — односоставные. Осложненные формы простого предложения представлены предложениями с однородными членами. Сложные предложения практически отсутствуют.

Среди наиболее типичных нарушений грамматических норм отмечаются:

1) ошибки в падежных формах существительных (*крестьяны, с детьми, карандашов, именов, губов, в полях, волоса, со цветами, ко врачу* и т. д.);

2) нарушение синтаксической сочетаемости слов (*достал с портфеля, с какого звука состоит слог, четыре медвежат, дай стержня, на пушистых веток* и т. д.);

3) нарушение координации главных членов (*колхоз засеяли озимые, группа детей отправились в лес* и т. д.);

4) ошибки в построении предложений (*мишек меньше, чем два котенка; тут предложений три; уже приехали, дак; мы потом обратно стали*);

5) недостатки в связной речи, проявляющиеся в повторении моделей и лексического состава предложений, нарушении логики изложения и т. д. (*У меня есть собака Шарик. У меня есть брат Вова. Я ловил рыбу. Мы тоже ездили с мамой на самолете*).

Таким образом, в активном запасе у учащихся отмечается небольшое количество типов синтаксических моделей, наблюдается однообразие в употреблении частей речи, нарушение грамматических норм на всех уровнях: слова, словосочетания, предложения, связной речи.

Изучая речь педагогически запущенных детей, мы не ставили перед собой задачу сравнить их речь с речью благополучных детей. Но тот факт, что среди 9 учащихся, речь которых мы изучали, ни у одного нельзя отметить достаточно высокий уровень культуры речи, служит в какой-то мере доказательством того, что названная выше зависимость «педзапущенность — низкий уровень культуры речи» характерна для большинства педагогически запущенных детей.

Культура речи — это совокупность и система ее коммуникативных качеств⁶. К коммуникативным качествам относят правильность, точность, логичность, чистоту, богатство, выразительность, уместность. Эти качества предполагают, во-первых, знание и соблюдение языковых норм (качества: правильность и чистота), во-вторых, стремление к наибольшей эффективности высказывания, максимальной коммуникативной нагрузке (качества: точность, логичность, богатство, выразительность, уместность)⁷.

⁶ Головин Б. Н. Основы культуры речи. М., 1980.

⁷ Горбачевич К. С. Нормы современного русского литературного языка. М., 1978.

Эти стороны представляют собой в какой-то мере разные уровни культуры речи, так как в первом случае имеется в виду только правильная речь, а во втором — искусная.

Работая над повышением культуры речи педагогически запущенных учащихся, следует прежде всего обращать внимание на правильность их речи, потому что это такое качество, нарушение которого очевидно. Даже самые младшие школьники, еще не умея четко разграничить речь искусную и речь неумелую, легко замечают неправильности, отклонения от литературной нормы в речи собеседника. Обычно это вызывает интерес, если произношение или форма незнакомы, а затем, особенно после исправления со стороны учителя, насмешки и пренебрежительное отношение к ребенку, допускающему такие ошибки. Поэтому работу над правильностью речи педагогически запущенных детей необходимо проводить очень тактично, чтобы она не стала дополнительной причиной, отталкивающей ребенка от школы, от товарищей.

И, конечно, эту работу надо сочетать с формированием у таких детей речи искусной, т. е. точной, выразительной. Умение легко и свободно оформить свою мысль в словах, уверенность, что его будут с удовольствием слушать, станет для ребенка источником положительных эмоций не только вне школы, но и в классе, на уроке, будет стимулировать успехи в учебной деятельности и поможет занять в коллективе достойное место. Итак, работу по воспитанию культуры речи учащихся можно считать одним из важных условий предупреждения и преодоления педагогической запущенности.

Детская речь и пути ее совершенствования. Екатеринбург, 1992

Е. И. КОРНИЛКОВА

Уральский пединститут

СРЕДСТВА МЕЖФРАЗОВОЙ СВЯЗИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются типы и источники лексических ошибок в речи школьников, даются рекомендации по их преодолению.

Задача развития связной письменной речи школьников остается актуальной на протяжении многих лет. Большое внимание в школьной методике уделяется анализу содержания и речевого оформления сочинений. Мы попытались подойти к рассмотрению детских письменных работ с позиций теории текста. Наша задача состояла в том, чтобы определить степень сформированности умения строить сочинение с точки зрения основных свойств текста.

Текст — самый сложный уровень в системе языка, выполняющий коммуникативную функцию и использующий для этого грамматические, лексические и другие языковые средства. С признания текста в качестве особой единицы языка и речи началось развитие целой отрасли языкознания — лингвистики текста¹. Рассмотрение текста как системы предполагает необходимость говорить о свойствах, компонентах системы и их отношениях. В качестве основных признаков текста в лингвистических исследованиях обычно отмечают целостность, связность, обособленность, смысловую законченность, наличие внутритекстовых связей и демаркаторов. Эти свойства текста имеют непосредственную связь с коммуникативными качествами речи, со стилистикой. Л. Г. Барлас назвал сложное синтаксическое целое (основная единица текстового уровня языка) синтаксической единицей, в которой значительно полнее и отчетливее, чем в отдельном предложении, раскрываются стилистические особенности целого словесного произведения и связной речи вообще².

Оценивая умение школьников писать сочинение — характеристику человека, мы исходим из специфики этого вида текста, имеющего целью отметить отличительные, индивидуальные черты человека, показать, как они проявляются в портрете, поведении и т. д. Поэтому основными типами текста, к которым должна относиться характеристика человека, являются описание и рассуждение. О. А. Нечаева относит к описанию тексты, в которых идет перечисление ряда признаков, отсутствует эмоционально-экспрессивная оценка и т. п., к рассуждению — тексты, в которых содержатся причинно-следственные конструкции, вопросы, авторская оценка, модальные слова³.

Нами было проанализировано 180 работ учеников 6—8 классов. Результаты анализа позволяют судить о типичных особенностях и недочетах детских сочинений.

Наиболее распространенным недостатком является замена описания и рассуждения повествованием, т. е. текстом, в котором содержится сообщение о развивающихся действиях и состояниях, что сказалось на языковых средствах. Основным средством «зацепления» двух предложений и сверхфразовых единств (в сочинениях преобладает цепная связь) является повторение лексемы или семантических эквивалентов, в роли которых выступают личные местоимения, например: *У меня есть подруга Наташа. Наташа очень хорошая подруга. У Наташи темные густые волосы; У меня есть подруга. Ее зовут Катя. Ей десять лет. Она на год младше меня. Девочка она хорошая,*

¹ См. работы М. С. Пospelова, Г. Л. Золотовой, Л. М. Лосевой, Г. Я. Соманика, Т. И. Сильман, О. И. Москальской и др.

² Барлас Л. Г. Русский язык. Стилистика. М., 1978. С. 246.

³ Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ, 1974.

добрая, отзывчивая. Но она любит перебивать человека, когда он что-нибудь рассказывает.

В школьной практике такие примеры оцениваются как речевые недочеты, причина которых в бедности словарного запаса ребенка. Типичная особенность содержания сочинений-характеристик — отсутствие смысловой связи, важнейшего критерия смыслового единства текста, причем формально связность выражена, контактная или дистантная, например: *Мы познакомились три года назад. Он хороший парень. У него есть брат. Ему десять лет.*

Налицо цепная связь между предложениями, которая осуществляется с помощью личных местоимений, но логичность речи нарушена из-за отсутствия смыслового единства. Кроме того, неудачное использование местоимения в последнем предложении ведет к двусмысленности.

Чаще всего наблюдается отсутствие логической связи между описанием внешности и характером человека, например: *Она небольшого роста. Походка у нее спокойная. Характер у Наташи, в общем, хороший и спокойный; Характер у него веселый. Любит животных, особенно хомячков, мышей и рыбок. Учится он нормально. Походка у него подпрыгивающая.*

По верному замечанию К. Кожевниковой, вполне можно «создать текст, который в плане выражения носит все признаки «правильного» связности текста... однако отличается несоответствием между связностью плана выражения и несвязностью мысли»⁴. Школьники, как мы отметили, лучше владеют умением создавать связность формы, чем содержания. Кроме того, приведенные примеры, на наш взгляд, говорят об отсутствии коммуникативной целеустановки при написании школьником сочинения.

Наряду со связностью были рассмотрены такие особенности текста, как его целостность и обособленность. Распространенный недочет содержания текста — отсутствие смысловой законченности. В композиции прозаического текста выделяется 3 части: зачин, средняя часть, концовка. В детских работах зачин обычно имеет языковое оформление, можно также отметить его трафаретность и принадлежность к разговорному стилю, например: *Я хочу рассказать...; У меня есть друг...*

Мы наблюдаем такие признаки разговорной речи, как обилие личных местоимений, личных форм глаголов, стандартизованность начала.

Отсутствие смысловой законченности и коммуникативной целостности проявляется в особенностях языкового оформления концовок, которые редко встречаются в сочинениях. Вот примеры концовок: *Моя тетя — человек большой души, она очень*

⁴ Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом // Синтаксис текста. М., 1979. С. 58.

доброжелательна; Вот такой был Коля. Мы сейчас с ним переписываемся; Андрей настойчив и трудолюбив. Он доводит все дела до конца. Такие концовки не позволяют считать текст законченным. Каков же критерий законченности? По замечанию К. Кожевниковой, законченность, или «отграниченность», в рамках письменных текстов зависит от того, насколько жестко регулируется со стороны коммуникативной сферы и данного жанра содержательная сторона текста⁵.

Школьникам обычно дается модель заключения сочинения, с выводом, общим итогом рассуждения или оценкой предмета описания. Приведенные примеры говорят об отсутствии в детских работах регулирования содержательной стороны текста требованиями жанра; тексты сочинений могут восприниматься как законченные в большинстве своем только с точки зрения автора. Вероятно, поэтому в качестве заключений часто встречаются такие предложения: *Ну вот и все. Я немного рассказала об этой девочке; Ну вот и все. На этом закончу.* Присутствует чисто формальный конец, без смысловой законченности.

Со стороны языкового оформления связности, целостности текста можно отметить следующие особенности. Показателями соединительных отношений, или отношений аналогичности, которые преобладают между предложениями в тексте, служат прежде всего сочинительные союзы *и, также, а также* в присоединительном значении, например: *Света очень симпатичная девочка. И ее украшают не тушь для ресниц, а именно глаза; Эллона изучает иностранные языки. Любит книги. Также хорошо учится.*

Интересно замечание о таких присоединительных конструкциях В. Л. Ринберг — как о непреднамеренных, возникающих в процессе речи, свойственных устной разговорно-бытовой речи⁶.

В качестве юнктивов в сочинениях преобладают наречия *еще, потом* для выражения аддитивных отношений, например: *Мы с Димой сошлись чертами характеров. Еще мы сошлись увлечениями; Потом я узнала от Светы, что она не может терпеть Олю. Так они и не стали дружить. Потом понравилась сразу я.* Наречие *потом* в подобных случаях часто не выражает временных отношений. На наш взгляд, все это приметы устной разговорной речи и повествовательного типа текста.

В сочинениях школьники допускают неоправданную парцелляцию, вопрос о которой исследователями решается неоднозначно. Так, С. Е. Крючков признает в них отражение связей непринужденной детской речи⁷. Даются рекомендации о необходимости дифференцированного подхода к анализу парцел-

⁵ Кожевникова К. Указ. соч.

⁶ Ринберг В. Л. Конструкции связного текста в современном русском языке. Львов, 1987.

⁷ Крючков С. Е. О присоединительных связях в современном русском языке // Вопр. синтаксиса современного русского языка. М., 1959. С. 400.

лированных конструкций: неприемлемые в младших и средних классах, подобные конструкции могут быть использованы старшеклассниками в интересах совершенствования стиля⁸. И все же главный критерий оправданности парцелляции в письменной речи — экспрессивная насыщенность, наличие значимой паузы.

В примерах, которые взяты из сочинений, эти условия отсутствуют: *Сейчас мы переписываемся друг с другом. И очень надеемся на встречу; Я бы очень хотела быть похожей на мою маму. Ведь нас у нее пятеро; Я с ней дружу с первого класса. Потому что она всегда и везде поможет.* Чаще всего наблюдается парцелляция в сложноподчиненном предложении. Думается, что такие примеры в школьной практике 6—8 классов надо рассматривать как грамматические ошибки в письме⁹.

Характерной чертой детских работ является большое количество неполных и односоставных предложений, которые связаны с имплицитностью текста, например: *Наташа одета в сиреневую рубашку и в голубую кофту. В синей школьной юбке и в бежевых сапогах; Любит животных. Держит дома ящерицу, кошку, рыбок. Хорошо ездит на велосипеде. Обожает рыбалку; Мой друг Миша. Он веселый. Помогает в трудностях. Со школы ходим вместе. Гуляем и играем.* В письменных работах учащихся имплицитность вызвана тем, что ребенок затрудняется перевести внутреннюю речь в письменную. Л. С. Выготский писал, что во внутренней речи существует «не простой переход к телеграфному стилю, но... своеобразная тенденция к сокращению фразы и предложения в направлении сохранения сказуемого и относящихся к нему частей предложения за счет опускания подлежащего и относящихся к нему слов»¹⁰. Это свойство внутренней речи роднит ее с устной разговорной речью, т. е. смысл, имеющий вербальное выражение, обычно является рематическим, информативно наиболее значимым. Рассмотренные примеры, на наш взгляд, говорят об отсутствии достаточной коммуникативной интенции для создания монологического высказывания, так как такого рода имплицитность текста характерна для ситуации ответа.

Из наших наблюдений следует, что в сочинениях-характеристиках человека выявляется несоответствие между планом содержания и планом выражения таких свойств текста, как связность, целостность. В 6—8 классах школьники в основном уже владеют средствами межфразовой связи, но затрудняются в построении текста как смыслового и коммуникативного единства. Средства межфразовой связи отражают особенности дет-

⁸ Рыбакова Г. Н. Ознакомление школьников старших классов с соединительными конструкциями // Русский язык в школе. 1977. № 6.

⁹ См.: Ошибки в письменной речи учащихся и их предупреждение: Метод. реком. Свердловск, 1985.

¹⁰ Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1934. С. 293.

ской письменной речи, которая близка к устной разговорной речи. В выборе типа текста школьники останавливаются на повествовании как наиболее простом для них с точки зрения композиции, реляционной структуры и средств межфразовой связи.

Детская речь и пути ее совершенствования. Екатеринбург, 1992

Н. И. ПАЦЕЙКО

Московский педуниверситет

РАБОТА НАД ЛЕКСИЧЕСКИМИ НОРМАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Рассматриваются типы и источники лексических ошибок в речи школьников, даются рекомендации по их преодолению.

Изучение и анализ педагогической, лингвистической и методической литературы последних лет свидетельствуют о закономерно возросшем интересе к проблеме коммуникативности и созданию коммуникативно направленного курса обучения русскому языку в общеобразовательной школе. Исключительно важной в реализации принципа коммуникативной направленности обучения языку является задача обогащения словарного запаса школьников и работа над лексическими нормами: «Главное в целях обучения...— стремление подготовить ученика к максимально эффективному участию в речевом общении, с учетом именно этой подготовки следует изучать в единстве систему знаковых единиц и правила их функционирования, процесс реализации языковых единиц в речевых актах (отбор, комбинация, говорение), тексты — продукт функционирования языковых единиц в конкретных речевых ситуациях»¹.

Ученые считают, что проблема усвоения лексических норм прежде всего педагогическая и психологическая, поэтому преподавателю важно знать условия, при которых нормы русского литературного языка усваиваются наиболее эффективно.

Что касается самого определения понятия «лексическая норма», то оно с трудом поддается унификации в лингвистике в силу особой подвижности, проницаемости и во многом экстралингвистического характера лексического уровня. Проблемам ортологии (термин О. С. Ахмановой, Ю. А. Бельчикова, В. В. Веселитского) на уровне лексики посвящены многие научные ис-

¹ Димчев К. Опыт болгарской школы в создании коммуникативно направленного курса родного языка // Русский язык в школе. 1987. № 6. С. 56.

следования (работы К. С. Горбачевича, Б. Н. Головина, Л. И. Скворцова, О. С. Ахмановой, В. С. Истриной, С. И. Ожегова, Ю. А. Бельчикова и др.), однако этот вопрос по-прежнему остается дискуссионным в языкознании. Во многом это может послужить объяснением того факта, что ортологический подход к изучению лексики в общеобразовательной школе не находит должного методического обеспечения.

Помимо этого, в системе работы по обогащению словарного запаса школьников чрезвычайно важно представить уровень владения учащимися нормами русского литературного языка.

В психолингвистике есть мнение, что «нельзя добиться существенного улучшения существующей методики, не зная ее «слабых мест», как раз и проявляющихся в ошибках, поскольку ошибка является одним из важнейших орудий исследования нормального, правильного функционирования речевого механизма, она как бы сигнал разошедшегося шва в речевом механизме»².

Для определения уровня владения нормами литературного языка необходимо не только зафиксировать частотность лексических ошибок, но и усовершенствовать диагностику ошибок и недочетов, связанных с нарушением лексической нормы. Проблема создания единой классификации достаточно широко обсуждается в методической литературе (работы М. Т. Баранова, В. И. Капинос, Ю. В. Фоменко, Л. П. Демиденко, Г. А. Анисимова, Н. М. Кожиной и др.), но по-прежнему остается одним из самых уязвимых мест в методике.

Проблема классификации тесно связана с проблемой терминологического единства, отсутствие которого на практике весьма затрудняет работу учителя-словесника.

Зачастую смешиваются понятия «ошибка» и «недочет», хотя в сборнике «Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку» была сделана попытка дифференцировать эти понятия: «Ошибка — это нарушение правильности речи. Ошибку мы расцениваем с позиции «правильно или неправильно сказано или написано», о ней мы говорим: так сказать или написать нельзя, это неправильно. Недочет мы расцениваем с позиции «хуже или лучше сказано или написано». О нем мы говорим: так сказать можно, но лучше сказать иначе»³.

Не всегда разграничивается употребление терминов «речевая ошибка» и «стилистическая ошибка», некоторые методисты считают, что «стилистические смещения составляют разновидность речевых нарушений, объединяющих, пожалуй, самые тон-

² Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970. С. 78.

³ Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М., 1986. С. 86.

кие случаи. Поэтому лучше их назвать стилистическими недочетами, а не ошибками»⁴.

Наиболее убедительной нам представляется методическая позиция М. Т. Баранова, отличающаяся четкостью критериев: «Лексические ошибки учащихся (ошибки в употреблении слов) делятся на две группы: на лексико-нормативные и лексико-стилистические. К лексико-нормативным ошибкам относятся следующие их виды: употребление слова в несвойственном ему значении; неправильная сочетаемость слова с другими словами; употребление нелитературного слова. К лексико-стилистическим ошибкам относятся следующие их виды: употребление в тексте слова не того стиля, лексическое однообразие (неоправданные повторы), лексическая напыщенность, многословие, употребление штампов»⁵.

Классификация М. Т. Баранова отражает неразрывную связь стилистического и нормативного подходов к речи учащихся. Это иллюстрирует следующие примеры:

1) употребление слова в несвойственном ему значении, например: *Все люди возмущались: кто так красиво поет?* (6 класс); *Роман был написан свойством реализма* (9 класс);

2) неверная лексическая сочетаемость, например: *Вдруг с огромным карканьем, хлопая крыльями, пролетела ворона* (8 класс); *Из гнезд выглядывали мордочки птенчиков* (5 класс);

3) употребление нелитературных слов, например: *Мы попросили разрешения у мамы и пошли на кладку* (6 класс) (кладка — «небольшой мостик»); *Мадам Стороженко дурила дедушку и Гаврика* (5 класс);

4) употребление штампов, напыщенность, снижающие эстетический уровень восприятия текста, например: *Андрей Соколов успешно бежал из концлагеря к своим* (7 класс); *В сказках особенно загадочно происходит весь процесс событий* (5 класс);

5) неоправданные лексические повторы — стабильные лексико-стилистические недочеты, например: *Мы вошли в лес. В лесу было прохладно. Пели лесные птицы. В лесу журчал ручеек* (6 класс).

Описанные ошибки и недочеты встречаются не только в письменной речи учащихся, но и в устной речи. Здесь необходимо учитывать ряд психологических особенностей.

Если письменная речь в определенной мере — подготовленный процесс, позволяющий «проговорить» текст про себя, даже осуществить выбор наиболее удачного слова, то устная речь —

⁴ Оценка знаний, умений и навыков... С. 86.

⁵ Баранов М. Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. М., 1988. С. 18.

спонтанный, малоподготовленный речевой акт, к тому же во многом зависящий от индивидуальных особенностей говорящего, его интеллекта, речевой подготовки и уровня владения лексическими нормами.

В последние годы к изучению устной речи закономерно приковано внимание в научных исследованиях по психолингвистике, но оно по-прежнему остается «узким местом» в методике.

Сравнительный анализ экспериментальных данных, полученных в результате проведения контрольных срезов, позволяет утверждать: несмотря на то, что основы владения лексическими нормами существующая методика формирует, лексические ошибки являются стабильными. Прежде всего, это группа, связанная с нарушением лексической сочетаемости и незнанием истинного значения слова, поэтому в первую очередь учителям-практикам целесообразно сконцентрировать свое внимание на этой проблеме, так как для глубокого овладения русской речью учащимся необходимо усвоить правила употребления слова, его сочетаемости с другими словами.

Однако диагностика подобного рода ошибок представляет собой наибольшую трудность, потому что границы между нарушениями лексических норм (употребление слова в несвойственном ему значении) и лексической сочетаемости «весьма условны и шатки, а самое главное, все случаи отступления от лексических норм, как правило, обнаруживаются через нарушение норм лексической сочетаемости»⁶.

Подобную точку зрения разделяет и исследователь Л. О. Бутакова, считающая, что «из-за неправильного или неточного представления пишущего о структуре лексического значения того или иного слова происходит ошибочно его употребление, что конкретно обнаруживается в нарушении лексической сочетаемости»⁷.

Следовательно, в работе над словом должны учитываться все признаки, характеризующие его лексическое значение, причем проводиться она должна в доступной для учеников форме, так как исследования психологов показывают, что усвоение ребенком понятий — лексических значений в полной мере возможно по достижении им двенадцатилетнего возраста: «Образование понятий возникает лишь с наступлением переходного возраста и оказывается недоступным ребенку до наступления этого периода»⁸.

Резонно напомнить, что тема «Лексика» и такие сложные понятия, как «лексическое значение слова», «прямое и перенос-

⁶ Богуславская Н. Е. Трудности в усвоении лексической синтагматики учащихся средней школы: На материале ученических изложений // Слово в системных отношениях на разных уровнях языка. Свердловск, 1985. С. 108.

⁷ Бутакова Л. О. О причинах неправильного словоупотребления // Русский язык в школе. 1987. № 3. С. 12.

⁸ Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1956. С. 153.

ное значение слова», предлагаются ученикам⁵ класса, поэтому работа над значением слова, его структурой требует особого внимания и осторожности.

Семантический анализ слова в рассматриваемом нами аспекте преимущественно осуществляется через прием логического понятия, имеющий давнюю традицию — в числе главных способов объяснения значения слова называл его еще К. Д. Ушинский.

Учащиеся овладевают рядом приемов логического мышления и, что особенно важно, — умением устанавливать гипонимические отношения в структуре лексического значения.

Дидактический материал стабильного учебника для 5 класса дает возможность целенаправленно осуществить эту работу при выполнении упр. 314⁹. Работа над упражнением может проводиться в несколько этапов:

1. Предварительный анализ образцов различных способов толкования лексического значения слова приводит учащихся к выводу о существовании разных путей семантизации лексических единиц:

1) подбор близких по значению слов: *лазурный* — *светло-синий*, *цвета голубого неба*;

2) указание на признаки предмета, названного словом: *пихта* — «вечнозеленое хвойное дерево с плоской хвоей и прямыми серовато-белыми шишками»;

3) объяснение значения частей слова: *землекоп* — «рабочий, который копает землю».

2. Учащиеся выделяют общие и частные признаки, сформулированные в словарных статьях, данные в учебнике, т. е. устанавливают гипонимические отношения в структуре лексического значения.

Для облегчения задачи рекомендуется заполнить таблицу:

Слово	Общий признак (род)	Частный признак (вид)
<i>лазурный</i> <i>пихта</i>	цвет дерево	светло-синий, цвета голубого неба хвойное вечнозеленое с плоской хвоей и прямыми серовато-белыми шишками
<i>землекоп</i>	рабочий	который копает землю

3. Учащиеся делают запись толкований других слов, предложенных в упражнении, по образцам, уже зафиксированным в таблице, аналогично вычленив их родовидовые признаки, причем толкование слов *оранжевый* и *лиловый* сверяется по словарю в учебнике. Учителю целесообразно обратить внимание

⁹ Русский язык: Учебник для 5 кл. ср. шк. М., 1990. С. 134.

детей, на то, что общий родовый признак назван в словарной статье одним и тем же словом *цвет*.

В качестве дополнительного задания можно предложить объяснить лексическое значение и других групп слов с выделением их родовидовых признаков, например: *пряный, медвяный*.

Практика показывает, что, выполняя эти операции, школьники учатся самостоятельно мыслить, анализировать, обобщать и выделять частное, классифицировать. Этот вид учебной деятельности поможет избежать стереотипности в работе над семантикой слова.

К сожалению, работа над лексическими нормами на уроках русского языка часто сводится лишь к традиционным видам: правка текста, толкование слова на уровне интуиции с последующей проверкой по словарю, формальное изучение различных приемов семантизации и т. д.

Нельзя говорить о комплексном подходе к усвоению лексики, нормативной лексической сочетаемости, игнорируя работу над связным художественным текстом. «Здесь присутствует еще одна возможность для реализации межпредметных и внутрипредметных связей — пристальное рассмотрение художественного произведения под «лингвистическим микроскопом» может стать одним из звеньев систематического изучения норм русского литературного языка в аспекте «норма — литературно-художественный контекст».

Это один из способов продемонстрировать, как нарушение нормы становится авторским приемом создания образа.

Мы уже отмечали, обучение нормативной лексической сочетаемости остается проблемным в методике преподавания русского языка. Одним из аспектов работы по культуре речи, по формированию эстетического вкуса учащихся может стать рассмотрение индивидуальной авторской сочетаемости как средства создания художественного образа, например: *«А Черевик, как будто облитый горячим кипятком, схвативши на голую горшок вместо шапки, бросился в дверям...»* (Гоголь).

«Словарь сочетаемости слов русского языка»¹⁰ не дает нам подобное сочетание как нормативное, но в авторском контексте — перед нами средство стилизации, ситуативной характеристики.

В связи с этим нелишне напомнить, что «строгое отношение некоторых учителей и методистов к индивидуальным особенностям речевой деятельности учащихся — одна из причин наводнения творческих работ школьников речевыми штампами, полностью исключающими своеобразие языка»¹¹. Действительно,

¹⁰ Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М., 1983. С. 110.

¹¹ Чудинова И. С. Лексическая сочетаемость глагола и методы ее изучения в школе // Слово в системных отношениях на разных уровнях языка. Свердловск, 1985. С. 101.

«пуризм в этом деле столь же вреден, как и невнимание к речевым недочетам учащихся»¹².

Таким образом, усвоение норм русского лексического языка не должно сводиться лишь к традиционным видам деятельности, здесь важен творческий поиск учителя-словесника.

Детская речь и пути ее совершенствования. Екатеринбург, 1992

В. Я. БУЛОХОВ

Красноярский пединститут

ЧАСТОТНОСТЬ СЛОВА И ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ УЧАЩИХСЯ

Определяются основные направления работы по становлению у детей орфографически правильной речи на основе данных Частотного словаря и исследования письменной речи учащихся.

Логично предположить, что в письменной речи школьников менее частотные (менее употребительные) слова содержат больше орфографических ошибок, чем более частотные.

Мы изучили 21 тысячу отступлений от орфографической нормы в письменных работах учащихся школ Красноярского края и Омской области. Стремясь охватить все виды учебной речевой деятельности, мы исследовали орфографические ошибки, допущенные учащимися 3—10 классов в сочинениях, 3—7 — в изложениях, 3—9 — в диктантах (в основном по тысяче ошибок каждого вида письменных работ на класс). Кроме того, в целях сопоставления было исследовано 2 тысячи ошибочных написаний, допущенных в сочинениях и диктантах студентами факультета русского языка и литературы и факультета начальных классов Красноярского педагогического института. Всего было проанализировано 8270 письменных работ учащихся общим объемом в 1 213 000 словоупотреблений и 1180 работ студентов объемом в 289 000 словоупотреблений, что в целом составило 1,5 миллиона словоупотреблений.

Собранные нами данные подтверждают выдвинутую гипотезу, но не так безусловно, как мы предполагали. Табл. 1 демонстрирует всплеск ошибок в самых частотных словах первой сотни (первой зоны), после чего наблюдается спад ошибок, который сменяется в сочинениях учащихся на третьей, а в изложениях и диктантах на четвертой сотне устойчивым и резким повышением процента ошибок в направлении наименее употребительных слов. Этот всплеск значительнее в сочинениях. Здесь

¹² Чудинова И. С. Указ. соч.

учащиеся более свободны в выборе слов, и казалось бы, должно быть меньше орфографических погрешностей в самых употребительных словах.

Приведем из сочинений примеры ошибок, встречающихся во всех классах в словах, отнесенных «Частотным словарем русского языка»¹ к первым ста наиболее употребительным словам:

Т а б л и ц а

Частность слова и орфографические ошибки, %

Частотность слова	Школьники			Студенты	
	сочинение	изложение	диктант	сочинение	диктант
1—100	9,9	8,5	7,6	14,7	14,4
101—200	4,8	6,2	3,5	4,2	0,6
201—300	4,9	4,8	5,3	6,9	2,0
301—400	7,7	5,7	5,6	6,0	0,7
401—500	9,9	10,3	10,4	11,5	4,2
501—600	37,1	36,2	40,5	28,5	37,9
601—610	17,6	21,5	20,5	19,7	24,4
Слова, отсутствующие в Частотном словаре	7,7	6,4	6,3	8,5	15,8

такой, который, здесь, различные формы глаголов *быть* и *видеть*, *советский* (8—10 классы), *чтобы, потому что* и др. Среди них и требующие применения сложных грамматико-орфографических правил, например словоформа *видим*, и слова, написание которых регулируется более простыми правилами, — *такой, здесь*. Если ошибки первой группы слов можно объяснить грамматико-орфографическими, то нарушение норм правописания в словах второй группы — это, скорее всего, результат сложностей процесса речепроизводства: самостоятельные поиски программы высказывания, путей ее реализации затрудняют решение орфографических задач даже в относительно несложных случаях.

Подтверждение этой мысли — постепенное снижение процента ошибок в словах первой по употребительности сотни в изложениях и диктантах школьников. В изложениях процессы программирования и реализации программы проще, чем в сочинениях, и ошибок в самых частотных словах меньше. Несмотря на то, что в диктантах нельзя авторские слова заменить своими (значит, труднее уйти от решения сложных орфографических задач), а в изложениях, как показали специальные исследования, учащиеся употребляют около одной трети «новых» слов, из

¹ Частотный словарь русского языка / Под ред. Л. Н. Засориной. М., 1977.

своего словарного запаса² — все равно в диктантах меньше процент ошибок в самых употребительных словах, потому что процессы речепроизводства здесь максимально облегчены.

С третьей по частотности сотни слов в сочинениях и с четвертой в изложениях и диктантах начинается четкое подтверждение выдвинутой гипотезы: процент ошибок увеличивается во всех видах письменных работ и достигает наивысших показателей в словах шестой сотни, где наиболее характерными являются, например в сочинениях учащихся 6—10 классов, ошибки в словах *восстание, жизненный, поколение, посвятить, подлинный, умирать, участвовать* и др. Но показатели ошибок в словах седьмой сотни все-таки следует признать самыми высокими, хотя это и не зафиксировано в таблице. Слова седьмой, неполной сотни содержат не сто, а только десять «рангов» частотности, и, чтобы ее уравнивать с остальными сотнями, показатели следовало бы увеличить в 10 раз. Так что наибольшее количество ошибок приходится на самые неупотребительные слова. В сочинениях, изложениях, диктантах учащихся ошибочные написания в словах трех последних сотен (4—6) составляют 64,6; 68,0 и 71,4% всех нарушений орфографической нормы.

Эти выводы касаются не только всей совокупности классов, но и каждого класса в отдельности. Например, в сочинениях учащихся 3 класса последовательность: 55, 48, 44, 56, 95, 436, 190 — демонстрирует в абсолютных показателях описанные особенности распределения орфографических ошибок по семи зонам частотности. Для 10 класса подобная последовательность выглядит так: 80, 34, 70, 67, 83, 373, 221.

Теперь следует обратить внимание на последнюю графу таблицы, фиксирующую процент ошибок, приходящихся на слова, отсутствующие в Частотном словаре. В Частотный словарь, естественно, не вошли слова, отсутствовавшие в текстах, на основе которых формировался Словарь, не вошли также имена собственные, не имеющие нарицательных вариантов. От диктантов к сочинениям количество таких слов увеличивается, потому что увеличивается количество имен собственных, просторечных слов, неологизмов, диалектизмов. Последняя графа нас интересует в связи с другими данными. Поскольку процент исчислен по отношению ко всей сумме орфографических погрешностей, высокие показатели последней графы обеспечивают более низкие показатели остальных. Если не учитывать отсутствующие слова, то процент нарушения орфографической нормы в самых частотных словах в сочинениях, изложениях и диктантах поднимется до 10,7; 9,1; 8,1. А в словах шестой зоны — до 40,3; 38,7; 43,2. Иначе говоря, более резко в цифровых показателях выделится всплеск неправильных написаний в самых частотных

² Ладыженская Т. А., Баранов М. Т. Особенности языка ученических изложений. М., 1985.

словах первой сотни и в самых неупотребительных шестой и седьмой.

Полученные нами данные, кажется, противоречат известным рекомендациям в первую очередь изучать и включать в словарь-минимумы наиболее употребительные слова³.

Мы проанализировали слова, начинающиеся на букву *а*, из словаря-минимума, предложенного А. В. Текучевым⁴. Среди них нет слов, относящихся к первым четырем сотням наиболее частотных слов, зато широко представлены слова шестой сотни (36,1%), неполной седьмой (37,9) и слова, отсутствующие в Частотном словаре. Хотя в словарь-минимум «были включены слова наиболее употребительные, правописание которых в большинстве своем не регулируется твердыми правилами, а также часть заимствованных слов, которыми оперирует учащийся во время пребывания его в школе»⁵, они оказались наименее употребительными с точки зрения Частотного словаря.

Между практикой обучения русскому языку и частотными словарями намечается расхождение в понимании того, какие слова считать наиболее употребительными. С точки зрения методики русского языка, наиболее употребительные слова — это наиболее «ходовые» (выражение Г. Н. Приступы), наиболее часто встречающиеся в письменной речевой практике учащихся, не обязательно являющиеся наиболее употребительными с позиций частотных словарей русского литературного языка.

Для письменных работ студентов характерно такое же распределение слов, содержащих орфографические ошибки, по зонам частотности, как и для письменных работ учащихся. Более заметным является пик неправильных написаний в первой зоне, и несколько позднее (с пятой зоны) начинается увеличение числа ошибок в наименее частотных словах.

Подытоживая, следует отметить, что зависимость между частотностью слов и орфографическими ошибками в них не является простой. Тенденция увеличения орфографической уязвимости слова с уменьшением его частотности взаимодействует с тенденцией тормозящего влияния на применение правописного навыка сложных механизмов речеобразования. В словах первой по частотности сотни нарушение орфографических норм находится под сильным тормозящим влиянием сложных психолингвистических процессов формирования речи. Начиная с третьей-четвертой сотни, увеличивается степень орфографической уязвимости слов в связи с уменьшением их частотности. А в словах второй и третьей сотни (в зависимости от вида письменных работ) действия этих тенденций уравновешиваются.

³ Потиха З. А., Розенталь Д. Э. Лингвистические словари и работа с ними в школе: Пособие для учителя. М., 1987.

⁴ Текучев А. В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме в средней школе: Пособие для учителей. 2-е изд., испр. и доп. М., 1982.

⁵ Текучев А. В. Указ. соч. С. 105.

Направленность орфографической работы на самые употребительные слова, зафиксированные в частотных словарях современного русского языка, не может заметно продвинуть решение проблемы орфографической грамотности учащихся. Не менее важной оказывается и орфографическая проработка менее частотной и нечастотной лексики. Школа явно нуждается в таком частотно-орфографическом словаре, который содержал бы перечень слов по степени их орфографической уязвимости в детской письменной речи.

Детская речь и пути ее совершенствования. Екатеринбург, 1992

Г. И. БЫКОВА

Уральский пединститут

ПРОБЛЕМА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ОРФОГРАММ (В СВЯЗИ С ФОРМИРОВАНИЕМ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ)

На основе анализа частотного словника (первая тысяча слов) «Частотного словаря русского языка» (под редакцией Л. Н. Засориной) определяется функциональная значимость русских орфограмм.

Не вызывает сомнения тот факт, что существующая система обучения орфографии нуждается в совершенствовании: хотя проблема не нова (вот уже более ста лет эти вопросы волнуют учителей, методистов, ученых), результаты школьного обучения орфографии малоутешительны.

Говоря о причинах трудностей в овладении орфографией, следует остановиться на важнейших из них:

- 1) сложность русской орфографии, ее разнопринципность, отсюда — множество правил и исключений;
- 2) несовершенство методики обучения орфографии, в частности отсутствие научно обоснованного орфографического минимума, который должен определять содержание орфографической работы;
- 3) неразработанность критериев оценки грамотности выпускника школы.

В наши дни все чаще раздаются требования методистов сократить объем орфографического материала для обязательного усвоения школьниками и, следовательно, уточнить критерии оценки орфографической грамотности. Попытки определить обязательный минимум правил правописания предпринимались неоднократно. Уже в 1969 году конкретные предложения внес

А. В. Текучев на страницах журнала «Русский язык в школе»¹.

Предлагаемые им сокращения объема орфографического материала касались двух групп:

1) исключения из правил (например, *ветренный*);

2) написания малоупотребительных слов (типа *мадаполам*).

Интересен в этом отношении опыт А. В. Текучева в составлении орфографического словаря-минимума, куда вошло более 3 тысяч слов, наиболее употребительных в школе с точки зрения автора. Опыт такого словаря, безусловно, полезен, поскольку ограничивает требования орфографии в школе.

В последнее время в методической литературе вновь ожили дискуссия вокруг методической проблемы предупреждения и преодоления орфографических ошибок учащихся². Но прежде всего встает вопрос: чему учить? Отбор обязательного орфографического минимума должен быть научно обоснован, подтвержден данными исследований, опираться на точные знания о функциональной значимости орфограмм.

Под функциональной значимостью орфограмм мы понимаем частотность употребления той или иной орфограммы в речи, степень вероятности ее появления в тексте — на этой основе может решаться вопрос о степени важности той или иной орфограммы для обучения орфографии в школе.

Цель данной работы — исследование функциональной значимости орфограмм, включенных в школьный курс русского языка. В основе работы — данные частотного словаря русского языка³. Мы поставили перед собой задачу определить функциональную значимость орфограмм в первой тысяче наиболее частотных слов.

Обращение к первой тысяче слов не случайно: эти слова покрывают 67,5 % всего текста⁴, что позволяет сделать вывод о степени употребительности этих слов.

За основу обозначения орфограмм взято их подразделение в школьном учебнике.

Трудность анализа состоит в том, что при всей широте охвата материала:

1) словарь все же не может учесть частотность появления слов с абсолютной точностью;

2) орфограммы, связанные со слитным, отдельным, дефисным написанием, возникают в контексте, а значит, невозможно

¹ Текучев А. В. К вопросу об орфографическом и пунктуационном минимуме для школы // Русский язык в школе. 1969. № 5. С. 2.

² См., например, Булохов В. Я. Повышение грамотности учащихся на основе развития речевой памяти // Русский язык в школе. 1990. № 6. С. 17; Он же. Роль линейного самоконтроля учащихся в повышении орфографической грамотности // Там же. № 2. С. 34.

³ Частотный словарь русского языка / Под ред. Л. Н. Засориной. М., 1977.

⁴ Там же. С. 924.

точно установить частотность появления указанных орфограмм, поэтому такие случаи написаний не учитываются;

3) частотность целого ряда орфограмм (например, вероятность появления в текстах тех или иных падежных форм существительных, прилагательных или личных форм глаголов) не может быть изучена на материале Частотного словаря, где слова представлены в начальных формах. Определение частотности таких орфограмм (например, орфограмма № 16 — большая буква и кавычки в собственных наименованиях) может быть установлено только на основе изучения текстов);

4) затрудняет анализ омонимия грамматических форм.

Рассматривая наш материал в рамках поставленной проблемы, мы руководствовались следующими принципами:

1. Все исходные формы слов, представленных в словнике, разделены нами на 3 группы:

1) не содержащие орфограмм (сюда входят слова, написание которых основано на фонетическом принципе, например, слово, *так*);

2) содержащие орфограммы;

3) содержащие орфограммы при изменении формы слова.

Нами рассмотрены слова групп 2), 3).

2. Классификация языкового материала производится в соответствии с типом орфограмм. Так, каждое слово анализируется столько раз, сколько орфограмм оно содержит. При этом учитывались и те орфограммы, которые обнаруживают связь с употреблением этого слова, но не зафиксированы словарем (например, учитывались безударные окончания существительных, прилагательных и глаголов, помещенных в словаре в начальной форме).

Языковой материал в словаре (первая тысяча слов частотного словника, расположенных по убывающей частотности) поделен на зоны, охватывающие по 100 слов. Например, 1 зона — слова от 1 до сотого, 2 зона — слова от 101 до двухсотого и т. д. Такое деление на зоны предоставляет следующие возможности:

1) более тщательно отобрать орфограммы, заключенные в зонах;

2) конкретизировать статистические данные;

3) наглядно представить соотношения орфограмм по степени их частотности.

Для определения частотности орфограмм целесообразно распределить части речи по зонам:

в первой зоне (1—100) — преобладание служебных слов. Самое частотное слово здесь — предлог *в*;

во второй зоне (101—200) увеличивается число знаменательных слов, но резко сокращается число служебных. Большую часть зоны составляют существительные и глаголы. Самое частотное слово этой зоны — существительное *страна* (частота его употребления — 1084);

в третьей зоне (201—300) — абсолютное большинство принадлежит также знаменательным словам. Необходимо отметить, что, начиная с этой зоны, резко возрастает число прилагательных, вместе с тем убывают местоимения;

в четвертой зоне (301—400) — заметно увеличение числа существительных и наречий, их удельный вес составляет 65 %;

в пятой зоне (401—500) — также преобладают знаменательные слова, следовательно, частотность их остается высокой;

в шестой зоне (501—600) — количественные изменения коснулись только наречий, число которых уменьшилось более чем в 4 раза;

в седьмой зоне (601—700) — наблюдается увеличение числа существительных (начиная с первой зоны они постоянно, но не резко увеличивались). Появились междометия;

в восьмой зоне (701—800) — число существительных составляет наибольшее в рассматриваемой нами группе слов. Обращает на себя внимание отсутствие частиц, предлогов, союзов;

в девятой зоне (801—900) — наблюдается увеличение числа прилагательных. Существительные и глаголы в этой зоне уменьшаются в численности, но их удельный вес в рассматриваемой группе по-прежнему остается наибольшим;

в десятой зоне (901—1000) — необходимо отметить стабилизацию с точки зрения употребительности частей речи. В этой зоне обнаруживаем небольшие группы междометий, местоимений, числительных, частиц.

Проведенный анализ выявляет следующие особенности:

1. В исследуемой части слов частотного словника распределение частей речи по зонам происходило неравномерно. Например, число существительных с 1 по 2 зоны увеличилось более чем в 3 раза, в последующих зонах увеличилось не резко, постепенно. Сокращение числа существительных наблюдается с 9 зоны, оставаясь потом неизменным до 10 зоны.

Интересную картину в этом отношении представляют союзы. Со 2 зоны они резко сокращаются (более чем в 2 раза). С 3 по 7 зоны они представляют самое минимальное собственное число, а с 8 зоны исчезают совсем.

2. Каждая рассматриваемая зона отличается не только количеством частей речи, но и их разнообразием. Интересен сравнительный анализ зон: если 3 зону обслуживает 11 частей речи, то 8 зону — всего 7. К «редким» частям речи отошли междометия, модальные слова, одни исключительно редко попадают в первых зонах, другие (междометия) исчезают в последних совсем.

3. Что касается удельного веса наиболее частотных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения), то он составляет 89,8 % в исследуемой группе слов (малочастотные — 3,3 %). Это по-своему отражает тенденцию к более употребительному функционированию этих частей речи.

Наиболее употребительные части речи в исследуемой группе слов распределились так:

- 1 место — существительные;
- 2 место — глагол;
- 3 место — прилагательные;
- 4 место — наречия;
- 5 место — местоимения.

Распределение частей речи по степени частотности существенно для определения функциональной значимости многих орфограмм. В первую очередь орфограмм, связанных с изучением тех или иных грамматических форм (личных окончаний глаголов, падежных окончаний существительных, прилагательных, а также со словообразовательным процессом.

Анализ зон с точки зрения употребительности орфограмм приводит к следующим выводам.

В исследуемой части словаря (первая тысяча слов) имеется 1883 случая включения орфограмм. Распределение происходило неравномерно. Так, в 1 зону вошло 100 случаев включения орфограмм, затем — со 2 зоны — происходит резкое увеличение этого числа. Самое большое наблюдается в 7 зоне — 233 случая включения орфограмм.

Каждая рассматриваемая зона отличается не только количеством случаев включения орфограмм, но и их разнообразием. Очень интересна в этом отношении 2 зона (18 наименований орфограмм, включающих 131 случай их употребления). С 7 зоны происходит резкое увеличение наименований орфограмм (25), включающих 225 употреблений.

Наиболее частотные орфограммы распределяются по зонам неравномерно. Назовем некоторые данные о максимальном и минимальном числе случаев употребления орфограмм:

1. Орфограмма № 2 (непроверяемые гласные и согласные в корне слова) — 557 случаев употребления. Является наиболее частотной в исследуемой группе слов. К частотным орфограммам мы отнесли и те из них, которые имеют абсолютную (для выбранной нами группы слов) частоту употребления — более 10.

2. Орфограмма № 17 (*е* и *и* в падежных окончаниях существительных) — 329 случаев употребления.

3. Орфограмма № 1 (проверяемые безударные гласные в корне слова) — 315 случаев употребления.

4. Орфограмма № 19 (безударные гласные в окончаниях имен прилагательных и причастий) — 121 случай употребления.

5. Орфограмма № 3 (проверяемые согласные в корне слова) — 80 случаев употребления.

6. Орфограмма № 25 (безударные гласные в окончаниях глаголов I и II спряжения) — 76 случаев употребления.

7. Орфограмма № 5 (буквы *и*, *у*, *а* после шипящих) — 65 случаев употребления.

8. Орфограмма № 9 (мягкий знак для обозначения мягких согласных в середине и в конце слова) — 53 случая употребления.

9. Орфограмма № 10 (непроверяемые гласные и согласные в приставках) — 43 случая употребления.

10. Орфограмма № 23 (*-ться* и *-тся* в глаголах) — 39 случаев употребления.

11. Орфограмма № 7 (раздельное написание предлогов) — 27 случаев употребления.

12. Орфограмма № 39 (суффиксы *-к-* и *-ск-*) — 17 случаев употребления.

13. Орфограмма № 11 и 38 (буквы *з* и *с* на конце приставок; одна и две буквы *н* в суффиксах прилагательных) — соответственно 13 и 12 случаев употребления.

14. Орфограмма № 48 и 4 (гласные в суффиксах глаголов — *-ова-* (*-ева-*), *-ыва-* (*-ива-*); непроизносимые согласные в корне слова) — по 12 случаев употребления.

15. Орфограмма № 37 и 15 (*о* — *е* после шипящих и *ц* в суффиксах прилагательных; буквы *ы* — *и* после *ц*) — по 10 случаев употреблений.

Всего в отобранной нами группе слов обнаружилось 50 типов орфограмм, следовательно, они должны занять заметное место в обязательном школьном орфографическом минимуме.

Обобщая представленный материал по наиболее частотным орфограммам, можно сделать следующие выводы:

1. Наиболее употребительной является орфограмма № 2 (непроверяемые гласные и согласные в корне слова). Все слова, вошедшие в абсолютное большинство орфограммы № 2, могут быть использованы для составления школьного орфографического словника, так как они отличаются высокой частотностью употребления. Интересно сравнить список слов для запоминания с непроверяемыми орфограммами, предлагаемый в учебниках русского языка 5, 6, 7 классов с нашими результатами: в учебниках... таких слов предлагается 310, наши исследования показывают большую цифру — 638 слов. Отражаются ли выделенные нами слова в списках школьных учебников? В учебнике 5 класса⁵ мы насчитали всего 11 слов, выделенных нами. Это слова с высокой частотностью употребления: *герой, кабинет, капитан, команда, коммунизм, мечта, огромный, революция, республика, серьезный, социализм*. В то же время в учебнике даны слова типа: *апельсин, гардероб, лиловый, тренировать, фотоаппарат* — их частота определяется частотным словником как минимальная.

Обращает на себя внимание и иллюстративный материал в параграфах школьных учебников. Так, в учебнике 5 класса

⁵ Русский язык: Учебник для 5 кл. сред. шк. / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. М., 1990.

§ 3 (правописание согласных в корне слова) слова, иллюстрирующие орфограммы № 4, 2 и упражнения (№ 37, 39), не являются частотными⁶, более того, слова типа: *футбол, вестник, ненастный* и др. зарегистрированы частотным словником как наименее частотные.

Не отрицая необходимости пополнения школьного словаря перечисленными выше словами, есть смысл вводить в школьные орфографические словари, упражнения, дидактический материал слова, обладающие высокой частотностью употребления. Нами составлен примерный список слов с непроверяемыми орфограммами для школьного орфографического словника (5 класс):

<i>аплодисменты</i>	<i>жизнь</i>
<i>атом</i>	<i>завод</i>
<i>автор</i>	<i>женщина</i>
<i>бригада</i>	<i>закон</i>
<i>богатство</i>	<i>интерес</i>
<i>воспитание</i>	<i>искусство</i>
<i>внимание</i>	<i>камень</i>
<i>герой</i>	<i>инженер</i>
<i>газета</i>	<i>класс</i>
<i>группа</i>	<i>кабинет</i>
<i>дорога</i>	<i>капитан</i>
<i>директор</i>	<i>команда</i>
<i>корабль</i>	<i>километр</i>
<i>количество</i>	<i>огромный</i>
<i>миллион</i>	<i>ракета</i>
<i>материал</i>	<i>революция</i>
<i>месяц</i>	<i>республика</i>
<i>мечта</i>	<i>событие</i>
<i>офицер</i>	<i>серьезный</i>
<i>образование</i>	<i>свобода</i>
<i>победа</i>	<i>собрание</i>
<i>правильный</i>	<i>тонна</i>
<i>телефон</i>	<i>улица</i>
<i>человек</i>	<i>характер</i>
<i>энергия</i>	

Применения орфограммы № 1 (правописание безударных гласных в корне слова) требует особой подготовки учащихся в словообразовательном анализе и анализе слов по составу. Высока частотность ее употребления в анализируемой тысяче слов, это указывает на необходимость более внимательного подхода к подбору слов школьного учебника 5 класса (§ 2, упр. 22), почти все слова (за исключением *цвета, листья, ходить*) отличаются малой частотностью.

⁶ Русский язык. С. 20—21.

Учитываются ли частотные слова при подборе упражнений, текстов диктантов, дидактического материала? Орфограмма № 2 (правописание непроверяемых гласных и согласных) иллюстрируется только двумя частотными словами (*программа, вагон*). То же можно сказать и о других частотных орфограммах, иллюстрирующихся малоупотребительными словами: в упражнениях по применению орфограммы № 5 (буквы *и, у, а* после шипящих) включены редкие по частоте слова: *шиповник, овчарка, щавель, щупальце* и др. В то же время слова, обладающие самой высокой частотностью употребления (например, *рабочий, часть, случай, оружие, совещание, машина, жить* и др.), не отражены в упражнении.

Но иллюстративный материал школьного учебника, не всегда соотносённый с частотностью употребления того или иного слова,— это не вся проблема, поднимаемая нами по результатам данного исследования.

Данные Частотного словаря не позволяют определить и функциональную значимость таких орфограмм:

№ 32 (*не* с существительными);

№ 21 (*не* с глаголами);

№ 56 (раздельное написание *не* с деепричастиями);

№ 51 (слитное и раздельное написание *не* с причастиями).

В перечне наиболее частотных слов не обнаружены нами и орфограммы о правописании причастий (№ 50, 52, 53, 54, 55). Но мы не можем ставить вопрос о минимальной значимости перечисленных выше орфограмм, так как они обслуживают части речи, обладающие высокой частотностью.

На основании полученных данных нам представляется возможным сказать о минимальной частотности некоторых орфограмм, включённых в обязательный орфографический минимум школы. К таким орфограммам относятся:

1. Орфограмма № 40 (дефис в прилагательных) — в анализируемой группе слов не встретилась. Просмотр следующей (второй) тысячи слов подтвердил низкую частотность этой орфограммы.

2. Орфограмма № 33 (буквы *ч* и *щ* в суффиксах *-чик-* — *-щик-* существительных) в анализируемой группе слов не встретилась. То же можно сказать и об орфограммах № 65 (слитное и раздельное написание предлогов, образованных от существительных с предлогами), № 41 (мягкий знак в середине сложных числительных), № 69 (дефисное написание частицы *-ка*).

На основе данных о функциональной значимости орфограмм могут быть пересмотрены критерии оценок. По-видимому, наиболее «грубыми» следует считать ошибки, допускаемые в области частотных орфограмм. Ошибки в написаниях, подчиняющихся малочастотным орфограммам, не могут считаться столь же существенными при оценке грамотности учащихся средней школы.

При дальнейшей разработке методики обучения орфографии следует учитывать не только частотность употребления той или иной орфограммы, но и трудность ее изучения. Наиболее употребительные слова должны войти в упражнения, в тексты диктантов, учитываться при повторении и закреплении.

Мы попытались определить функциональную значимость орфограмм в кругу наиболее употребительных слов. Дальнейшая обработка данных частотного словника даст более полное и точное представление о степени функциональной значимости правил русского правописания.

Детская речь и пути ее совершенствования. Екатеринбург, 1992

Т. А. ГРИДИНА

Уральский пединститут

АССОЦИАТИВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ СЛОВА В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Рассматривается специфика ассоциативной сферы слова в детской речи, выявляются основные типы ассоциативных «смещений» при восприятии и употреблении детьми «готовых» слов (узуальных лексем), а также особенности словообразовательной интерпретации значений собственно окказиональных детских инноваций, омонимичных словам узуса.

Исследование ассоциативных параметров слова непосредственно связано с проблемой описания лексического значения (ЛЗ) не как конструкта, а как реального психолингвистического феномена, во всем объеме семантических признаков, релевантных для употребления в речи. Реализация кумулятивной функции лексических единиц (ЛЕ) в процессе исторического развития языка существенно трансформирует их значения и изначальные ассоциативные связи. Синхронная модификация ЛЗ в условиях речевой реализации слова задана, во-первых, «нежестким» (динамическим) характером лексической системности, предполагающим возможность одновременного вхождения ЛЕ в разные ассоциативные ряды; во-вторых, неодинаковостью отражения семантики слов в сознании индивидов¹, что обусловлено «...взаимодействием языковых и энциклопедических знаний в речемыслительной деятельности человека»².

Ассоциативные параметры (ассоциативная сфера) слова как двустороннего языкового знака определяются совокупностью

¹ Клименко А. П. Проблемы лексической системности в психологическом освещении: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1980. С. 22.

² Сазонова Т. Ю. Идентификация словесного новообразования: психолингвистическое исследование // Проблемы функционального описания языковых единиц: Тез. докл. межвуз. конф. Свердловск, 1990. С. 111.

формально-семантических связей (парадигматических, синтагматических, деривационных), которые возникают в процессе употребления, конструирования ЛЕ и влияют на восприятие их значений в соответствии с уровнем языковой компетенции говорящих. Актуальным и продуктивным представляется исследование ассоциативной сферы слова в онтогенезе речевой деятельности, учитывая то обстоятельство, что «различия в ассоциативных реакциях детей и взрослых весьма значительны»³, последнее объясняется как спецификой когнитивных установок ребенка, так и отражением в детской речи закономерностей языковой системы и факторов «речевой ситуации, речевой парадигматики, речевой синтагматики»⁴.

Материалом для статьи послужили факты детской речи (ДР), почерпнутые из книги К. И. Чуковского «От двух до пяти», рубрики «Говорят дети» журнала «Семья и школа» за 1966—1987 гг., личные наблюдения автора над ДР.

Среди инноваций ДР⁵ особый интерес для выявления ассоциативных параметров слова представляют две группы: 1) узуальные ЛЕ, получившие в ДР специфическое осмысление, употребленные в не свойственном для них контексте; 2) «новообразования» ДР, омонимичные ЛЕ узуса. Названные группы инноваций обнаруживают тенденции усвоения детьми семантического объема узуальных ЛЕ и возможности неоднозначной интерпретации значений словообразовательно мотивированных слов при их «порождении» (конструировании).

1. Контекстуальное употребление узуальных слов в ДР свидетельствует о расширении их лексической сочетаемости по сравнению с нормативной, что объясняется причинами внеязыкового и языкового характера. К основным типам «смещений» в ассоциативной сфере узуального слова при его употреблении в ДР можно отнести:

1) метонимические и метафорические ситуативные номинации. В основе первых лежит механизм комплексного ситуативного ориентированного усвоения ЛЗ слов в онтогенезе речевой деятельности, в результате чего семантика слова в ДР имеет диффузный характер: ребенок «включает» в содержание слова, соотносимого с определенной внеязыковой ситуацией, и тот семантический континуум, который закреплен в языке за другими ЛЕ, описывающими смежные «фрагменты» (явления) внеязыковой действительности (словами одного се-

³ Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., 1965. С. 245.

⁴ Фадеева Т. А. Окказионализмы в детской речи // Историческое и диалектное словообразование. Функциональный и стилистический аспекты деривации и номинации в русском языке: Тез. докл. област. науч. конф. Омск, 1988. С. 102.

⁵ Под инновациями ДР понимаем как ненормативное употребление ЛЕ узуса, так и лексические «неологизмы», созданные в результате детского словотворчества.

мантического поля, одной тематической группы). Это предопределяет возможность метонимических сдвигов в номинативной отнесенности узуальной лексемы в ДР: *Мороз прополз* (об инее); *Гром небо постирал* (о дожде); *Я ничего не боюсь, только ванну, потому что она ворчит*; *Папа, причешишь, а то у тебя затылок разбушевался* (о волосах на затылке). О метонимическом сдвиге свидетельствует парадоксальная (с точки зрения нормы) сочетаемость слов в подобных высказываниях. Как видно из приведенных примеров, метонимическим «смещениям» в денотативной отнесенности узуальных слов часто сопутствуют метафорические ассоциации. Номинации такого рода оказываются парадоксально характеризующими в плане семантической соотносительности использованных в высказывании ЛЕ: ср., например, номинативную направленность глагола *разбушеваться*, определяющую его сочетаемость с существительными, называющими явления природы (при употреблении в прямом значении), или с одушевленными существительными (при употреблении в переносном значении), и метафорическое употребление глагола в ДР по отношению к *затылок*, обозначающему часть головы человека. Ассоциации по сходству, лежащие в основе метафорической номинации, отражают часто специфические особенности усвоения детьми семантического объема узуальных ЛЕ, в частности «неучет» закрепленных языковой традицией (нормой) и ограничивающих ассоциативную сферу слова компонентов его содержательной структуры. Ср. семантику глагола *нахмуриться* (о человеке, о погоде) и детское высказывание *Брюки нахмурились* (о помятых брюках); узуальное значение глагола *отсыреть*, предполагающее его соотносительность только с вещественными или конкретными существительными, и высказывание *Звук отсырел* (о хриплом голосе);

2) безразличное употребление слов с семой «одушевленность/неодушевленность», свойственное ДР: *«Ты почему зашел в лужу?» — «Ботинки пить захотели, вот и зашел»*; *Сейчас горчичники поставим, и все вирусы побегут, только пятки засверкают*; *«А почему поезд не спит?»*; *«Денис, оставь машину, она не заводится» — «Ничего, папа, возытаю и буду с ней играть»*; *Вырастет — поездом станет* (об отдельно стоящем вагоне); *Велосипед мотоциклом притворяется* (о велосипеде с моторчиком); *Если лопатой раздавить ядовитую ягоду, лопата умрет?* и т. п. Иногда такое употребление ЛЕ обусловлено речевой ситуацией, возбуждающей в сознании ребенка актуальные для его возраста ассоциативные реакции на то или иное слово: *«Подожди, сейчас померю температуру воды» — «А что, вода заболела?»*; *Зачем градусник на улице? Чтобы улица не болела?* (ср. ассоциативную связь лексем *температура — градусник — болеть*, соотносимых с хорошо известной детям внеязыковой ситуацией при неактуальности для ДР словосочетаний *температура воды, воздуха*); *Крапива кусает*

ся. А как она лает? (в данном случае ребенок воспринимает слово *кусаться* в прямом значении, без учета семы отнесенности действия к одушевленному субъекту), ср.: *Одеяло учится кусаться у комаров*.

Вышеприведенные примеры характеризуют случаи расширения лексической сочетаемости глаголов, обозначающих действия или состояния одушевленного субъекта, при употреблении в функции предиката по отношению к неодушевленным существительным. Ср. обратное явление: *...Корову выжимают, и получается молоко*; закрывает рукой рот поющего отца: *«Ты больше не будешь петь, я тебя выключил»* и т. п.

С нашей точки зрения, случаи безразличного (недифференцированного) употребления слов с семами «одушевленность/неодушевленность» в большинстве своем не имеют метафорического характера (ср. распространенные в ДР непреднамеренные метафоры-олицетворения типа *брюки нахмурились*, изменяющие денотативную отнесенность слова). При «неучете» сем одушевленности/неодушевленности слово, по существу, используется в узуальном прямом значении: в новом контексте происходит лишь «смещение» номинативной функции ЛЕ, механическое приписывание предметным реалиям свойств живых существ и наоборот. В основе такого ассоциирования лежат внешелингвистические факторы — нерасчлененное восприятие детьми на определенном этапе их развития вещного (предметного) мира и живой природы, антропологический принцип освоения действительности. Ср. употребление существительных, называющих явления природы в сочетании с глаголами, обозначающими действия-манипуляции с конкретными предметами: *Потуши солнце*;

3) расширение лексической сочетаемости как результат актуализации (усвоения) интегральных семантических признаков слова при незнании («неучете») дифференциальных и периферийных компонентов значения, ограничивающих синтагматические связи ЛЕ. Так, в значении глагола *вилять* присутствует интегральная сема «совершать колебательные движения из стороны в сторону» и ограничительные (дифференциальные) семы — «о бедрах, о хвосте». Ср. устойчивое нормативное словосочетание *вилять хвостом* и окказиональную сочетаемость данного глагола с существительным *язык* в ДР: *Собака языком виляет*. Употребление в ДР глагола *открыть* в значении «очистить» (*Открой мне банан*) связано с актуализацией в его значении семы «устранение изоляции» при игнорировании дифференциального признака, отраженного внутренней формой (ВФ) данного слова (ср. мотивационную соотносительность лексем *открывать*, *крышка*, *покрытие*, ограничивающую круг возможной лексической сочетаемости глагола); см. словарные толкования глагола *открыть*: 1) «подняв или сняв крышку ... сделать доступным внутреннюю часть чего-либо». *Открыть сундук*; 2) «раздвинув, распахнуть, отвести в сторону

или поднять (*закрытую крышку*), делая доступным что-либо, отворить» (МАС). Игнорирование детьми дифференциального признака, отраженного ВФ слова, приводит к появлению парадоксальных (оксюморонных) словосочетаний типа: *посолить сахаром* (*Посоли мне хлеб сахаром*); *посахарить солью* (*Я люблю, когда кашку посахарят солью*); *наступить зубами* (*Я на язык зубами наступил*); ср. также употребление глагола *постелить* в детском высказывании *Постели мне на хлеб масло*, где в значении слова актуализирована сема «положить, покрывая поверхность чего-либо» при неучете устойчивой синтагматической сочетаемости глагола с существительным *постель*, установившейся в результате деривационной зависимости лексем, их этимологического родства. Аналогичным образом можно объяснить словосочетание *зажмурить пальцы* (вместо *сжать*): *Ой, мне ботинки жмут, я пальцы на ногах зажмурила*. В данном случае ДР отражает взаимодействие двух разнонаправленных процессов в развитии семантики слова: это процесс деэтимологизации глагола *зажмурить* (ср. его первоначальную мотивационную связь с *мъжурити*, образованным от несохранившегося существительного *мъжюра* — «тьма», родственного утраченному *мъга*, а также словам *мгла*, *мгновение*, *смежити* — (КЭС) и процесс «прояснения» ВФ глагола по принципу ложноэтимологических сближений (так, возникшая из *мъжурити* после метатезы и падения редуцированных форма *жмурить*, очевидно, сближается с созвучными неродственными *жать*, *сжимать*). Таким образом, отмеченное в ДР словосочетание *зажмурить пальцы*, с одной стороны, свидетельствует о расширении ассоциативной сферы глагола ввиду утраты им первоначальной ВФ, с другой — о возможном влиянии на употребление глагола в ДР ложноэтимологических ассоциаций (ср. нормативное словосочетание *сжимать пальцы*). Иначе говоря, фактор осознаваемости/неосознаваемости ВФ слова существенным образом может влиять на синтагматические связи ЛЕ. Расширение лексической сочетаемости, приводящее к парадоксальности многих детских высказываний, может объясняться и неучетом периферийных (ситуативно ориентирующих) признаков при актуализации интегральных сем в значениях употребляемых узualных ЛЕ. Ср. периферийную (потенциальную) сему «отсутствие света», включаемую в ассоциативную сферу глагола *спать*, и детское высказывание: *Включи свет, а то спать не видать*. Ср. также: *Солнышко дождиком плачет. Наступит весна, и на деревья листики прилетят*. В подобных высказываниях ДР «нарушаются» привычные ассоциативные стереотипы, закрепленные в нормативной синтагматике узualных слов (ср. *солнце светит* — *солнце плачет*, *листья облетели* — *листья прилетели*). Этому способствуют ситуативные внешнелингвистические факторы (например, стремление ребенка описать ситуацию, когда идет «слепой» дождь) или интуитивное отталкивание при

номинации определенного фрагмента действительности от известной языковой формулы, описывающей контрастную ситуацию (ор. *листья облетели* — осень, *листья прилетели* — весна; последнее высказывание не учитывает семантическую специализацию однокоренных глаголов *облететь* и *прилететь*, воспринимаемых ребенком как антонимы).

2. Группа словообразовательных инноваций ДР, случайно совпавших по форме с узуальными лексемами, позволяет пронаблюдать зависимость между восприятием семантики слова и осмыслением его деривационной структуры. Омонимичные лексемам узуса детские инновации свидетельствуют о нереализованных потенциях словообразовательной системы языка, проявляющихся в ДР. Прежде всего следует отметить специфичное для ДР явление реинтерпретации словообразовательной структуры и значений узуальных ЛЕ в соответствии с потребностями ситуативной номинации: *«Мороженое вредно тебе, простудишься, вот каша»*. — *«Да, а от каши у меня ноги будут подкашиваться»*. Ср. производность узуального глагола *подкашиваться* от *подкоситься*, в свою очередь, мотивированного прилагательным *косой*. Окказиональная ложноэтимологическая мотивация глагола в ДР основывается на подмене его корневой морфемы омонимичной, выступающей в слове *каша*. Очевидно, в ситуативной интерпретации глагола *подкашиваться* ребенок «опирается» на узуальное значение лексемы: ср. *подкашиваться*, сов. *подкоситься* — «непроизвольно согнуться от слабости, усталости, потрясения (о ногах)»; «подогнуться, подломиться» (МАС). В ДР *подкашиваться* — буквально «становиться, как каша» (о ногах), т. е. испытывать слабость. Ср. выражение *мало каши съесть* (*съел*) — о малосильном человеке (чаще ребенке). Подобные примеры свидетельствуют о возможности сознательной «трансформации» (ремотивации) детьми «готовых» форм.

Многие детские «новообразования», обусловленные потребностями заполнения лакун в номинативной системе языка, очевидно, «ориентированы» на формальную структуру «готового» (возможно, слышанного ребенком, но не вполне усвоенного) слова: *виновник* — «сосуд для вина». Увидев, что взрослые наливают в молочник вино: *Теперь это не молочник, а виновник*. Ср.: *молоко* + *-ник* = *молочник* и ожидаемую по аналогии форму *винник* (*вино* + *-ник*). Новообразование *виновник* создается с «привлечением» соответствующей узуальной лексемы при актуализации в ДР ложноэтимологических ассоциаций (ср. *виновник* от *вина* и *виновник* от *вино*). Окказиональному использованию слова *виновник* для удовлетворения номинативных потребностей ребенка способствует языковая омонимия суффикса *-ник*, имеющего как значение предметности, так и значение лица у существительных мужского рода. Точно так же возникает в ДР омонимичное узусу «новообразование» *секретарша* —

«та, которая секретничает»: *Мама, ты у меня все секретничаешь да секретничаешь, секретарша какая! Ср.* потенциально возможные образования *секретница* (по типу *сплетница*) и *секретуша* (по типу *болтуша, вруша*), мотивированные, как и детская инновация, глаголами (ср. узуальную мотивацию *секретарша* существительным *секретарь*). Это свидетельствует об использовании в акте номинации «готовой» формы при актуализации отношений окказиональной словообразовательной мотивации (*секретарша* от *секретничать*); последние закреплены в системе языковых словообразовательных типов.

Другой вид словообразовательных инноваций ДР, омонимичных ЛЕ узуса, представляют собой лексемы типа *насуниться* — «наестся супу», *отпугивать* «расстегивать пуговицы», *заплатка* — «то, чем можно заплатить за проезд» (*У меня такая есть заплатка. Когда буду ехать в троллейбусе, заплачу*); *доменный* — «домашний» (*Это у меня гостеный костюм, а это доменный*); *раскулачить* — «разжать пальцы» (*Ну-ка, раскулачь мои пальцы*); *присобачить* — «приручить собаку»; *насобачиться* — «наиграться с собаками» и т.п. Такие инновации являются самостоятельными, не зависящими от формальных аналогий с омонимичными лексемами узуса, о чем свидетельствует специфика их ассоциативной сферы в ДР. Так, отношения окказиональной словообразовательной мотивации характеризуются существительное и глагол в новообразованиях типа *насуниться* — «наестся супу». В узусе таким словам соответствуют префиксально-постфиксальные глаголы типа *наестся, напиться, наиграться, начитаться*, производные от глаголов, а не от существительных (как в ДР). Отсубстантивные глагольные новообразования ДР свидетельствуют, по замечанию В. К. Харченко, о расширении зоны ассоциативной переходности между именем и глаголом⁶. Продуктивность данного словообразовательного типа в ДР подтверждается инновациями, не совпадающими по форме с ЛЕ узуса (ср. *намакарониться* — «наестся макарон», *накомпотиться* — «напиться компоту», *начаеиться* — «напиться чаю» и т.п.). Аналогичным образом возникает глагольная инновация *насобачиться* — «наиграться с собаками», что может служить доказательством самостоятельного статуса этой ЛЕ в ДР (словообразовательное значение «исчерпанность действия, достижение желаемого результата» и структура слова полностью соответствуют приведенным выше глаголам). Специфика ассоциативной сферы данного слова в ДР заключается в полном совпадении его мотивационного и лексического значений. Ср. идиоматичность семантики узуального глагола *насобачиться*. Рассмотренные глагольные инновации ориентирова-

⁶ Харченко В. К. Связь семантики и словообразования в детской речи // Проблемы деривации и номинации. Словообразование в современном русском языке: Тез. докл. област. науч. конф. Омск, 1988. С. 51.

ны на специфичные, свойственные только ДР словообразовательные модели.

Многие инновации ДР, совпадая по форме с лексемами узуса, семантически ориентированы на другие словообразовательные модели, закрепленные в системе языка (зачастую непродуктивные или характерные для разговорной речи); ср. *отпугивать* от *пугать* и *отпугивать* от *пуговица*, образованное в ДР по типу разговорных глаголов *отшлифовать*, *откнопить*; *заплата* от *заплата* и *заплата* от *заплáтить*, образованное по типу узуальных отглагольных существительных типа *завязка*, *замазка*, *заклепка*; *доменный* от *домна* и *доменный* от *дом* в значении «домашний, предназначенный для дома», соотносительное с прилагательными типа *обеденный* (ср., например, словосочетание *обеденный прибор* — буквально «прибор, предназначенный для обеда»); детское *раскулачить* — «разжать кулак» по словообразовательной структуре соотносительно с глаголами типа *расщепить* со значением физического воздействия на объект (приставка *рас-* имеет в таких глаголах значение разъединения); глагол *присобачить* — «приручить собаку» явно создан по образцу узуальной лексемы *приручить* и является ситуативным конкретизатором семантики этой ЛЕ в ДР.

Несовпадение семантики окказиональных слов ДР с омонимичными лексемами узуса определяется различием их деривационно-ассоциативных связей.

Таким образом, семантический объем слова (как узуального, так и окказионального) определяется в ДР спецификой его ассоциативных параметров, что зависит от ряда факторов собственно лингвистического порядка: 1) степень освоенности детьми семантического континуума слов одного ассоциативного поля (при этом в ДР проявляется тенденция к ассоциативным метонимическим и метафорическим подменам (замещениям) ЛЕ на основе комплексного восприятия их значений); 2) характера освоения детьми ядра и периферии ЛЗ (при этом в ДР обнаруживается тенденция к актуализации интегральных компонентов семантики слова при «неучете», игнорировании дифференциальных и периферийных компонентов значения; важным является фактор осознаваемости/неосознаваемости ВФ ЛЕ, влияющий на ассоциативную сферу слова и могущий порождать ложноэтимологическое осмысление его значения в ДР; 3) особенностей лексической сочетаемости, ее расширения в ДР как следствия диффузности ассоциативных контактов узуального и окказионального слова в сознании ребенка; 4) специфики деривационных процессов ДР (ср., в частности, тенденцию к реинтерпретации детьми словообразовательной структуры «готовых» форм, установлению отношений окказиональной словообразовательной мотивации на основе имеющих в языке узуальных моделей при омонимических «совпадениях» слов ДР и узуса).

И. С. ЧУДИНОВА

Уральский институт

ДИСКУССИИ О СОЧИНЕНИЯХ В СОВЕТСКОЙ МЕТОДИКЕ 30-Х ГОДОВ

Освещаются основные аспекты становления методики обучения сочинениям как вида работы по развитию речи школьников.

Подготовка и проведение сочинений — традиционный для методики преподавания русского языка вид работы по развитию речи школьников, имеющий большое значение для их интеллектуального роста. В трудах передовых дореволюционных ученых Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского, А. Д. Алферова, В. В. Голубкова, Н. М. Соколова, Г. Г. Тумима широко освещаются задачи названного вида творческих упражнений, его жанры, закономерности подбора тем, наиболее значимых для формирования коммуникативных умений и одновременно способных увлечь детей, характер подготовки учащихся к сочинениям, методика их проведения, критерии оценки речевых и орфографических навыков. Вместе с тем уже в дореволюционной гимназии обнаружились серьезные проблемы, которые заставили советских методистов заново решать вопрос о том, какими быть творческим работам в школе. Следует помнить, что многие положения, воспринимающиеся сейчас как аксиомы методической науки, были несколько десятилетий назад предметом острых дискуссий, результаты которых существенно повлияли на дальнейшее состояние преподавания русского языка в школе. Необходимость переосмысления выработанных в предвоенное десятилетие принципов и методов обучения школьников в современных условиях связана с намеченными мерами по коренной перестройке советской школы.

Уже в начале 30-х годов дискуссии о школьных сочинениях начинались с вопроса о том, нужен ли этот вид работы и не следует ли его заменить чем-либо более полезным для развития коммуникативных навыков учащихся. В предыдущее десятилетие школьное сочинение по картине или по личным наблюдениям нередко воспринималось как крайне искусственное упражнение, оторванное от реальных требований жизни, как типичный (наряду с грамматическим разбором, зубрежкой орфографических правил и упражнениями в каллиграфии) пережиток прежней школы с ее схоластикой и догматизмом. В период господства комплексных и проектных систем обучения сравнительно небольшое учебное время, остававшееся для целенаправленного развития речи школьников, посвящалось прежде всего обучению составлению протоколов, деловых писем,

конспектов, тезисов, подготовке заметок в стенгазету, развитию навыков устных бесед, лекций и другим видам работы, необходимым для агитационной, организационной, производственной и культурно-просветительской деятельности. Подобные упражнения считались наиболее полезными способами развития речи и рассматривались методистами первых послереволюционных лет как наиболее соответствующий задачам советской школы тип сочинений («деловые сочинения» по терминологии К. Б. Бархина»¹).

Методическая наука 20-х годов часто целенаправленно стремилась к разрыву с дореволюционной системой творческих работ школьников; по словам К. Б. Бархина, «наше развитие речи ни в одном из своих разделов не сбивается на то, что известные русские педагоги (П. Житецкий, Н. Соколов и др.) называли (и своим авторитетом поддерживали) теорией сочинения»². Попытки отказа от традиционных школьных сочинений (или их существенного изменения и сведения до минимума) мотивировались, в частности, тем, что «в жизни такого жанра нет, следовательно, и навыки такие не нужны. Надо учить писать протоколы, характеристики, тезисы, заметки»³.

Следствием чрезмерного практицизма в формировании коммуникативных умений учащихся стало недостаточное внимание к развитию их общеречевых умений и навыков: многочисленные упражнения в составлении деловых документов вели к наводнению речи канцеляризмами, штампами, подавляли индивидуальность и творческие способности школьников. Поэтому вполне закономерно, что наиболее дальновидные методисты того времени (П. О. Афанасьев, В. А. Добромислов, Е. И. Досычева, Н. Н. Кононыкин, М. А. Рыбникова и др.) продолжали пропагандировать сочинения как важнейший способ активизации коммуникативных умений и навыков, способствующий развитию наблюдательности, образности и логичности мышления, формированию любви к родному языку и литературе.

Хорошо известно, что особое внимание методистов и учителей в 30-е годы привлекали проблемы орфографической и пунктуационной грамотности учащихся. Это и своего рода реакция на противоположную крайность предшествующего периода, и стремление выполнить не вполне правильно понятый социальный заказ на подготовку высокограмотных людей, и следствие тенденции оценивать работу учителя русского языка прежде всего по количеству допускаемых его подопечными нарушений норм правописания. В связи с этим сочинение нередко воспринималось преимущественно как один из способов проверки

¹ Бархин К. Б. Развитие речи и изучение художественных произведений. М., 1930. С. 31.

² Там же. С. 4.

³ Воцакин. А. О сочинениях в школе // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 1. С. 73.

орфографической и пунктуационной грамотности учащихся, причем далеко не лучший, поскольку ученик в творческой работе имеет возможность избегать трудных орфограмм и пунктограмм, и в сочинении, в отличие от диктанта, практически не могут быть сконцентрированы слова на то или иное правило. Считалось также, что при написании сочинения необходимость обдумывать содержание, самостоятельно строить фразу резко понижает внимание к правописанию, а это, в свою очередь, приводит к ослаблению навыков грамотного письма.

Для проверки последнего тезиса М. В. Ушаков провел следующий эксперимент: школьники написали сочинение, а через две недели каждому из них был продиктован его же собственный текст. При подсчете ошибок выяснилось, что в сочинениях их на 37,5% больше, чем в диктантах⁴. На основе этих подсчетов автор еще раз советует учителям «не спешить» в переходе к сочинениям, рекомендует больше внимания уделять творческим диктантам, стилистическим упражнениям и другим видам работы, считающимся «промежуточными» между диктантом, с его строго фиксированным текстом, и сочинением. В специальных работах нередко отмечается также, что написание диктанта, давая максимально объективные сведения об уровне грамотности учащихся, требует меньше времени, чем сочинение или изложение.

В условиях гипертрофированного внимания к орфографии и пунктуации аргументы «защитников сочинения» были связаны не с противопоставлением творческих работ диктантам (разумеется, последние нередко более значимы для работы по правописанию), а с акцентированием множественности целей обучения русскому языку в школе, с указанием на значимость подготовки и проведения сочинений для воспитания любви к родному слову, для обогащения словарного запаса, формирования у учащихся умения логично мыслить, правильно строить фразу, избегать стилистических погрешностей, что в конечном итоге способствует и повышению орфографической и пунктуационной грамотности⁵.

Наиболее резко против увлечения диктантами в ущерб другим видам письменных упражнений выступила М. А. Рыбникова, которая еще в 20-е годы зарекомендовала себя как активный сторонник интенсификации развития связной речи учащихся. Мысли ее, одного из ведущих советских методистов, о

⁴ Ушаков М. В. Орфография и культура речи // Русский язык в школе. 1940. № 6.

⁵ Бережко С. Г. Развитие навыков работы над сочинением // Русский язык в школе. 1937. № 3; Бархин К. Б., Истрина Е. С. Методика русского языка в средней школе. 3-е изд. Минск, 1938; Березин В. М. Виды письменных работ в средней школе // Русский язык и литература в средней школе. 1934. № 1—2; Добромыслов В. А. Словарная работа в 5—7 классах // Русский язык в школе. 1940. № 5.

соотношении диктантов и других видов письменных работ на уроках, несмотря на их полемическую заостренность, сохраняют актуальность до настоящего времени: «Необходимо констатировать, что в наших школах совершенно недостаточное внимание к живости, разнообразию и осмысленности письменных работ. Диктанты занимают ведущее и основное место. Мотивировка такова: нельзя давать писать сочинения, пока ребята не овладели грамотой; научатся ставить знаки, тогда могут писать все, что угодно. Основываясь на такого рода предпосылке, настолько интенсивно работали над повышением грамотности, что решили совершенно оставить все другие формы письменных работ, кроме диктантов. И, конечно, результат получился плохой, прежде всего для самой грамотности, потому что ученик может серьезно овладеть хорошим изложением, хорошим построением фразы, правильной постановкой знаков только тогда, когда он выработает определенное отношение к самому процессу письма, когда процесс письма перестанет быть только формальным заданием, когда ему захочется писать, так сказать, для души, для себя. Если мы пишем только диктанты, то рискуем выработать механическое письмо, письмо малосодержательное, внешнее письмо. А наша задача заключается в том, чтобы научить наших учащихся думать с пером в руках»⁶.

М. А. Рыбникова категорически выступает и против специальных грамматических и орфографических заданий к сочинениям и изложениям: ученик, обязанный употребить в работе десять причастных оборотов или столько же слов с окончанием *-ом* — *-ем* после шипящих и *ц*, едва ли сможет создать текст, отвечающий высоким требованиям. Она специально останавливается на принципах, которые учитель должен положить в основу системы сочинений: нарастающая степень трудности, использование различных типов и жанров сочинений, осознание учениками цели своего труда, основательный анализ ошибок. Последнему принципу придается особое значение: «...опытный учитель так подберет коллекцию ошибок, что развернется целая программа действий для создания будущего совершенного сочинения»⁷, иначе говоря, главная цель проверки сочинения не оценка его содержания, а подготовка новых творческих работ, совершенствование коммуникативных умений и навыков. М. А. Рыбникова предлагает многообразные формы подготовки к сочинению: предварительная работа над тематическими группами слов, которые могут встретиться в тексте, составление плана, подбор фрагментов, цитат, фактического материала, выбор стилистики будущего текста, создание особого эмоционального настроя в классе. Например, перед сочинением «В лесу осенью» учащиеся слушают стихи А. С. Пушкина и

⁶ Рыбникова М. А. Уроки русского языка // Избр. труды. М., 1958. С. 401.

⁷ Там же. С. 404.

Ф. И. Тютчева об осени, проводится экскурсия с целью обогащения эстетического восприятия мельчайших деталей родной природы, вызова эмоционального всплеска и желания выразить свои чувства на бумаге.

Методику подготовки, проведения и анализа различных типов сочинений — устных и письменных, индивидуальных и коллективных, по личным впечатлениям и по картине, по данному началу и по опорным словам — подробно описывает К. Б. Бархин. В его методических разработках особое внимание уделяется деталям — при помощи специально подобранных вопросов учителя дети полнее видят и чувствуют окружающий мир; методист призывает помогать школьникам тщательно отбирать лексические средства, максимально конкретно передавать увиденное во время экскурсии. С этой целью рекомендуется специально рассказать учащимся об элементарных понятиях живописи (тьма, полутьма, первый план, отражение, отблеск, освещение и т. п.), основательно поработать над тематическими группами слов, обозначающих цвет и свет, запахи, температуру, ощущения, звуки⁸.

Важнейшее значение для усиления внимания учителей к развитию речи и мышления учащихся имели труды В. А. Добромыслова, который утверждал, что соблюдение учащимися норм орфографии и пунктуации вовсе не обязательное свидетельство безупречности их письменной речи. Помимо нарушений норм правописания, в творческих работах школьников отмечается множество речевых ошибок и недочетов, которые существенно влияют на качество сочинений: «речевое бескультурье» ... «подрывает и работу по орфографии и работу по пунктуации»⁹, по его мнению, только сочинение способно в полной мере выявить уровень языковой подготовки школьников.

Детальный анализ тысяч школьных сочинений позволил В. А. Добромыслову определить, что «целый ряд ошибок, которые обычно включаются в число орфографических, на самом деле являются речевыми»¹⁰ и, следовательно, требуют совершенно иных приемов предупреждения. Классификация ошибок нужна ученому не сама по себе, а как основа для создания стройной системы подготовки к сочинениям и изложениям, в которой особое внимание уделяется предупреждению стилистических ошибок (В. А. Добромыслов понимал этот термин значительно шире, чем это сейчас принято). С этой целью организуется работа по обогащению словаря учащихся путем анализа лексических значений, ознакомления с нормами сочетаемости и

⁸ Бархин К. Б. Указ. соч.; Он же. Методика описания // Русский язык в школе. 1936. № 4; Он же. Язык в школе ФЗС. М., 1932; Бархин К. Б., Истрина В. С. Указ. соч.

⁹ Добромыслов В. А. Работа над стилем в связи с изучением грамматики. Ст. первая // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 48.

¹⁰ Там же.

стилистическими свойствами слов, подбора синонимов и антонимов, сопоставления паронимов и значений многозначных слов. В результате становилось все более очевидным, что множество ошибок в сочинениях школьников (а именно это часто отпугивало учителей и методистов) — лишь следствие недостаточного внимания к развитию речи учащихся, что правильный выбор темы, тщательная подготовка способны обеспечить достаточно высокий уровень ученических работ и, самое главное, стать основой для совершенствования коммуникативных умений и навыков учащихся, их способности к логическому мышлению¹¹.

Тезис о важности школьных сочинений как средства развития мышления и речи учащихся, о необходимости преодоления «диктантомании» и недоверия к речемыслительным потенциам учащихся неоднократно подчеркивался в публикациях П. О. Афанасьева, Е. И. Досычевой, Н. С. Рождественского, П. М. Минина и целого ряда других методистов, каждый из которых приводил свои аргументы в защиту творческих работ, выдвигал оригинальные предложения о путях совершенствования способов подготовки, проведения и анализа письменных упражнений с нефиксированным текстом, предлагал интересные методические разработки для подготовки сочинений по конкретным темам. Все это помогло решить дискуссионный в начале 30-х годов вопрос о необходимости сочинения как особого вида упражнений по развитию речи учащихся, предложить новые пути совершенствования этого вида учебной деятельности школьников.

Характерная черта методики преподавания русского языка в школе в 30-е годы — стремление максимально использовать воспитательные возможности учебного предмета. Партия в этот период выдвинула лозунг: «Главная задача учителя — воспитание нового человека»¹². Преимущество при выборе темы сочинения сознательно (иногда даже излишне прямолинейно) отдается таким, которые позволили бы учащимся сопоставить прошлое и настоящее страны, обратиться к наиболее привлекательным сторонам действительности, высказать свое отношение к врагам Советского государства. Нужно отметить максимальную оперативность в отражении в темах крупных событий в жизни советского общества — коллективизация, индустриализация, утверждение новой конституции, успехи отечественных летчиков, моряков, полярников. Все заметнее проявляется культ личности: так, сочинение о жизни сверстников (вполне традиционная тема!) называется «Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое и радостное детство», сочинение о выборах в

¹¹ Добромислов В. А. Подготовка к сочинениям и изложениям // Русский язык в школе. 1939. № 5—6.

¹² Калинин М. И. Речь на совещании учителей — отличников 28 дек. 1938 г. // Правда. 1939. 5 янв.

Советы — «Торжество Сталинской конституции», период после Великой Октябрьской социалистической революции именуется «эпоха Ленина — Сталина». В методических разработках самых различных сочинений предлагается добиваться включения в текст цитат из произведений Сталина, выделения его роли в жизни партии и страны¹³. Вместе с тем явно недостаточно времени уделяется воспитанию любви и уважения к языку русского народа, его многовековой истории и культуре; в методической литературе практически не говорится о необходимости формирования у школьников гуманистических идеалов, уважения к образу мышления и нравственным ценностям других людей. Классовый анализ явлений действительности нередко скатывается к вульгарному социологизму и нетерпимости к иной точке зрения.

Воспитательная значимость — ведущий критерий и при отборе тем для сочинений по картине. Если используются произведения русской классической живописи — предпочтение отдается таким, где изображены негативные аспекты дореволюционной жизни («Бурлаки на Волге» И. Е. Репина, «Тройка» В. Г. Перова и т. п.). Основной задачей учителя перед сочинением считается объяснение общественно-политических причин тяжелой жизни народа на материале используемого произведения, тогда как эстетические свойства живописи, мастерство художника затрагиваются в значительно меньшей степени¹⁴. По мысли многих методистов этого периода, главное в анализе произведения живописи на уроке — это социология картины (вульгарно-социологический подход в 30-е годы характерен и для значительной части собственно искусствоведческих работ). В данном случае сочинение по картине превращается в своего рода социологический очерк, отправной точкой которого служит изображенная художником ситуация. Так, в специальной методической разработке содержание классного сочинения по картине «Бурлаки на Волге» ориентируется прежде всего на описание тяжелой жизни народа до революции, произведение И. Е. Репина предстает как своего рода иллюстрация, которую в принципе можно заменить иным полотном соответствующего содержания. В качестве логического завершения работы о тяжелой доле пролетариата до революции предлагается домашнее сочинение о труде в советских условиях¹⁵.

¹³ Алексич А. П. Обучение и воспитание — единый процесс // Русский язык в школе. 1938. № 5—6; Власова Е. Н. Виды работ по развитию речи // Русский язык в школе, 1939. № 3; Рожанский Н. А. Воспитательная работа на уроках русского языка // Там же. 1938. № 1; Шохин И. А. Из опыта работы над творческими сочинениями // Там же. 1940. № 1.

¹⁴ Касторский С. В. Картина и художественная литература в плане коммунистического воспитания // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 2. Станович Л. Н. Письменные работы в 8 классе // За грамотность и культуру речи учащихся. Воронеж, 1941.

¹⁵ Рожанский Н. А. Указ. соч.

При отборе для сочинений живописных работ современных художников заметное предпочтение отдается произведениям с ярко выраженной социально-идеологической окраской (часто вопреки художественному уровню полотна), способным стать основой для рассуждений о привлекательной стороне жизни страны, трудовом энтузиазме советских людей, их действиях по защите социалистической Родины. Последовательно берутся произведения, выполненные в подчеркнуто реалистической манере, без всяких художественных условностей.

Типичным примером методической разработки для сочинения по картине современного художника может служить статья В. Г. Полякова, направленная на воспитание у детей бдительности¹⁶. Полотно «Там нарушитель границы» характеризуется ярко выраженной сюжетностью: к конному наряду пограничников подбегает крестьянский мальчишка, указывающий в сторону леса; название картины делает ситуацию совершенно прозрачной. Эстетический уровень произведения избавляет автора методической разработки (а следовательно, и учителя) от необходимости говорить о цвете, свете, технике живописи и других сугубо искусствоведческих аспектах анализа. Автор статьи ничего не говорит и о собственно языковой подготовке к сочинению — лексической работе над словами, которые с большой долей вероятности встретятся в сочинении, подборе образных средств языка, ознакомлении учащихся с элементами специальной терминологии, истории создания картины и творческой биографией ее автора. Основное внимание уделяется воспитательной работе, понимаемой прежде всего как подробное «объяснение ситуации». Учителю рекомендуется еще раз напомнить детям о капиталистическом окружении Страны Советов, рассказать о героической жизни пограничных застав и той помощи, которую могут оказать красноармейцам пионеры.

Трудно преувеличить важность воспитательной работы на уроке — в этом едины все советские методисты. Различия в их взглядах связаны с принципами отбора произведений живописи для работы над сочинением, с различными мнениями об оптимальном соотношении собственно искусствоведческого и социального анализа. В лучших методических разработках рекомендуются высокохудожественные произведения русских и советских живописцев, отличающиеся социальной значимостью изображаемого и значительными эстетическими достоинствами (К. Б. Бархин, М. А. Рыбникова и др.). Создатели таких разработок стремятся к тому, чтобы картина воздействовала на чувства детей, будила в них интерес к прекрасному, чтобы воспитательная работа естественно вплеталась в ход урока и не носила морализаторского и декларативного характера, чтобы

¹⁶ Поляков В. Г. Художественные картины как средство развития речи // Русский язык в школе. 1939. № 3.

сочинение способствовало развитию речи и мышления.

Различные мнения о соотношении социальных и эстетических аспектов при анализе произведений живописи, предназначенных для школьных сочинений, проявлялись прежде всего в том, как эти аспекты отражались в методических рекомендациях, предназначенных для учителей. Эксплицитно мысли о несущественности собственно искусствоведческого анализа или же о нецелесообразности надуманных социологических обобщений выражались далеко не всегда. Последнее было попросту небезопасно: демагогические обвинения в безыдейности и формализме могли привести к очень печальным последствиям для критикуемых. С открытым забралом чаще выступал вульгарный социологизм: за вполне естественным вниманием к технике живописи нередко стремились увидеть сознательное пренебрежение воспитательной работой на уроке, аполитизм и вредительство. Так, С. В. Касторский пишет о том, что «наши методисты кладут в основу картины техницизм и формализм», «исходят из буржуазного принципа наглядности»¹⁷. По его мнению, К. Б. Бархин, А. Н. Попова, М. А. Рыбникова и некоторые другие ученые «основное внимание уделяют обстановке, краскам, световым эффектам и т. п.», тогда как о социологии картины и ее «классовой природе говорится мало»¹⁸, а это есть проявление «мелкобуржуазного эстетизма». Во избежание подобных обвинений сам С. В. Касторский в своих публикациях совершенно не упоминает о художественных достоинствах произведений живописи, характеризуя творения художников в основном как иллюстрации к литературным текстам, а последние — как образный пересказ истории классовой борьбы. Закономерно, что подобные тенденции в советской методике преподавания русского языка существенно затрудняли ее развитие.

В целом 30-е годы в истории методики преподавания русского языка можно охарактеризовать как время повышения значимости сочинений в системе творческих работ учащихся. Жизнь потребовала пересмотреть сложившиеся в первые послереволюционные годы негативные представления о традиционных для отечественной методики способах организации развития речи учащихся, однако «возвращение» сочинений в школу происходит на качественно новом уровне: предлагаются принципиально новые темы, совершенствуются приемы орфографической и лексической подготовки, проведения и анализа творческих работ школьников, уточняются требования к их содержанию и речевому оформлению. Несмотря на определенные трудности, школьные сочинения превращаются в ведущую форму организации работы по воспитанию учащихся, развитию их речи и мышления, формированию навыков интеллектуального труда.

¹⁷ Касторский С. В. Указ. соч. С. 40.

¹⁸ Там же. С. 42.

Т. А. ГРИДИНА, Т. БОРОВИКОВА

Уральский пединститут

АССОЦИАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВА В ОНТОГЕНЕЗЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследуются инновации детской речи, свидетельствующие о ее динамическом характере и способности ребенка к творческому осмыслению ассоциативного потенциала слова для удовлетворения потребностей коммуникации.

Слово как двусторонний языковой знак выступает в сознании индивида в окружении «целого роя ассоциаций»¹, отражающих как внутри-, так и внешнелингвистические параметры лексической системности. Системные отношения слов на парадигматической, синтагматической, эпидигматической осях и динамика этих отношений (возможность одновременного вхождения лексем в разные ассоциативные группировки, неоднозначное отражение лексической системности в сознании всех носителей языка²) формируют ассоциативный потенциал лексических единиц (ЛЕ) и определяют как особенности их узуальной речевой реализации, так и перспективу окказиональной модификации их формы и содержания.

Интересным представляется исследование ассоциативного потенциала слова в детской речи (ДР), обнаруживающей, с одной стороны, зависимость ассоциативных связей ЛЕ от общеязыковых тенденций (в частности, законов аналогии, экономии речевых усилий), с другой — «стремление» детей к нестандартному осмыслению формальной и семантической структуры слова (ср. замечание Д. С. Палермо о том, что различия в ассоциативных реакциях детей и взрослых весьма значительны³).

Рассмотрение специфики ассоциативных связей слова в онтогенезе речевой деятельности является задачей данной статьи, материалом для которой послужили лексические инновации, а также факты окказионального употребления общеизвестных слов в ДР, зафиксированные К. И. Чуковским, А. Н. Гвоздевым, Л. И. Пантелеевым, В. Н. Носовым и др., личные наблюдения автора статьи над ДР.

Анализ фактов ДР в указанном аспекте позволяет отметить, что при всем многообразии ассоциативных лексических связей в данной сфере функционирования языка можно выделить три

¹ Вандриес Ж. Язык. М., 1937.

² Клименко А. П. Проблема лексической системности в психологическом освещении: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1980.

³ Цит. по: Леонтьев А. А. Словарь ассоциативных норм. М., 1977.

основных типа ассоциирования (в зависимости от того, как соотносятся форма и содержание слов в процессе их восприятия, использования и конструирования детьми): 1) собственно формальные; 2) формально-семантические и 3) семантические ассоциации.

К собственно формальным ассоциативным сближениям лексем относятся основанные на фонетических стимулах (случайном созвучии) явления паронимической аттракции. Такие ассоциации проявляются на достаточно низком уровне языковой компетенции ребенка и обуславливают в ДР паронимические подмены (смещения созвучных ЛЕ без «учета» их значения): *клумба* вместо *пломба*: *Ой, а Ирочке на зуб клумбу поставили*; *рога* вместо *рагу*: *«Сегодня на обед будет рагу»*. — *«Рога?»*; *сервиз* вместо *сюрприз*: *«Что ты мне подаришь на день рождения?»* — *«Это пока сервиз»* (позднее в речи того же ребенка слово *сервиз* употребляется вместо *секрет*, что свидетельствует об ассоциативной диффузности подобных паронимических подмен); *Африка* вместо *фабрика*: *«Эти стулья тоже на Африке делали?»*⁴.

К собственно формальным относятся и парадоксальные сближения слов по принципу ложной этимологизации. От паронимических подмен они отличаются установкой на истолкование («объяснение» незнакомого слова с помощью другого (известного), сходного с непонятым по звучанию). Парадоксальный характер основанных на таких ассоциациях мотивировок заключается в несоответствии «обнаруженного» детьми значения слова его узуальному употреблению: ср.: *пульверизатор* — «то, что стреляет пулями», *банкир* — «тот, кто собирает банки», *хлопчик* — «тот, кто хлопает», *лодырь* — «тот, кто делает лодки», *оперный театр* — «место, где делают операции», *консерватория* — «место, где делают консервы» и т. п.

К рассматриваемому типу ассоциирования (формальным отождествлениям лексем) следует отнести, очевидно, и случаи окказиональной вербализации в ДР предположительно-падежных сочетаний существительных, отражающей стремление ребенка к подравниванию всех форм слова под ту, которая «извлечена» им непосредственно из речевого потока и представлена, как правило, в устойчивых (частотных) словосочетаниях: ср. детское образование *напочта* и словосочетание *пойти на почту*, детское *вавтобус* и словосочетания *ехать в автобусе*, *садиться в автобус*; ср. также осмысление словоформы *во сне* в составе детского высказывания: *Ты в своем во сне*

⁴ Зачастую, осуществляя подобные подмены, дети обнаруживают природный этимологический инстинкт, интуитивно угадывая на основе созвучия между словами их истинное родство: ср. подмену лексемы *корь* этимологически родственным *корень* (оба слова произведены от той же основы, что и *кора*): *У нее корень*, она вся в прыщах, — говорит ребенок, имея в виду внешнее проявление болезни.

видел солнышко? В основе данных явлений лежит механизм паронимического переразложения морфемной структуры слова, свидетельствующий о зыбкости его границ в речи (ср. отмечаемые в ДР случаи «переразложения» компонентов слова в составе словосочетания, приводящие к подмене его другим по смыслу, как при паронимических смещениях отдельных лексем): «Включи мне Клубкина путешествие». — «А кто такой Клубкин?» — «Этот тот дяденька, который про путешествия рассказывает» (о ведущем телепередачи «Клуб кинопутешествий»).

Можно, таким образом, отметить, что формальное лексическое ассоциирование в ДР тесно вплетено в процесс усвоения (осмысления) детьми словарного состава языка, а сам механизм такого ассоциирования (паронимическая аттракция) является отражением функциональной значимости системных отношений эпидигматики в онтогенезе речевой деятельности.

К типу сближений, основанных на формально-семантических ассоциациях, относятся факты осмысления и конструирования слов с учетом связи между их значением и морфемной структурой. Реализацией таких ассоциаций в ДР являются:

1) уточняющая реноминация, заключающаяся в изменении внешней оболочки слова с целью установить рациональную (оправданную с точки зрения языковой компетенции ребенка) связь между лексическим значением (ЛЗ) и способом его представления во внутренней форме (ВФ) слова. Такая ремотивация касается слов с прозрачной ВФ и является разновидностью лексической актуализации, обнаруживающей функционально значимые для детей компоненты содержания ЛЕ. Так, *гребешок* переименовывается в *причешок* по связи с глаголом *причесывать(ся)*, *будильник* — в *звонильник*, *гудильник* по связи с *звонить*, *гудеть*, *указательный палец* — в *грозительный* по связи с *грозить*, *молоток* — в *колоток* по связи с *колотить*, *памятник* — в *каметник* по связи с *камень* и др. В результате отмеченного вида сближений в ДР появляются номинативные варианты узуальных лексем, сигнализирующие об особенностях восприятия семантики этих слов в онтогенезе речевой деятельности. Обращает на себя внимание, в частности, тот факт, что представления о свойствах обозначенной словом реалии имеют часто ситуативно обусловленный характер, а сам признак, положенный в основу «переименования», выражается экспрессивными средствами (ср. *сердитки* вместо *морщинки*, *глазейка* вместо *лазейка* — буквально «лазейка, щель в заборе, через которую можно смотреть, глазеть») ⁵;

2) рациональная реноминация по принципу ложной этимологии (ЛЭ), суть которой заключается в «прояснении» ВФ немотивированных слов при опоре на их дей-

⁵ Гридина Т. А. Проблемы изучения народной этимологии. Свердловск, 1989.

ствительное (реальное) ЛЗ (ср. явление парадоксальной ЛЭ, осуществляющейся «без учета» ЛЗ слов (так, *лейкопластырь* преобразуется на основе рациональной мотивации в *клейкопластырь* при актуализации в структуре ЛЗ признака «клеякий», *бенгальские огни* — в *мингальские* при актуализации признака *мигать* — «излучать прерывистые пучки света» и т. п. В данном случае, как и при уточняющей реноминации, «в модельную сетку слова вводится новый корень»⁶, что изменяет формальную структуру узувальной лексемы и выявляет актуальные для детей компоненты ее значения. Это позволяет рассматривать описанные явления в ряду обусловленных формально-семантическими ассоциациями;

3) фонетико-смысловая контаминация, заключающаяся в образовании окказиональных слов-гибридов на базе объединения созвучных и близких в смысловом отношении слов: *шпика* из *шпага* + *пика*, *шкаффанер* из *шкаф* + *шифоньер* (и, возможно, *фанера*), *пиджакет* из *пиджак* + *жакет* и т. п. Подобные сближения возможны не только между лексемами, связанными в системе языка отношениями парадигматики, но и между ЛЕ, связанными синтагматическими отношениями. В последнем случае фонетико-смысловая контаминация служат средством вербализации словосочетания и нередко имеет конкретизирующую ситуативную направленность: *бронемецкая машина* из *немецкая бронемашина*, *покойночиться* — «желать спокойной ночи» — глагольная инновация ДР, актуализирующая выраженный исходным словосочетанием признак «поведение субъекта действия в определенной ситуации»; ср. глагольные инновации того же типа, представляющие в «редуцированном виде» информацию об определенном событийном фрагменте (условиях протекания действия): *каланчить* — буквально «звонить в колокола на каланче» (при пожаре): «*Пожарники бегут, кричат, каланчат* (ср. *каланча* — «место, где находится пожарный колокол»); к данной группе примыкают глаголы, фиксирующие путем вербализации словосочетания ситуативно значимое содержание действия в соответствии с конкретной номинативной функцией глагола в речи: *отскорлупать* — «очистить от скорлупы»: *Отскорлупай мне яйцо*; *поломить* — «мыть полы», *распакетить* — «распаковать пакеты», *замуфтовать* — «засунуть руку в муфту», *начаепиться* — «напиться чаю» и т. п. Данные лексические инновации ДР отражают ассоциативные связи синсемантических глаголов, актуальные для речевой практики;

4) деривационные процессы, обнаруживающие специфику отражения в онтогенезе речевой деятельности особенностей словообразовательной системы языка; актуализация зна-

⁶ Реформатский А. А. О членности слова // Развитие современного русского языка. 1972. Словообразование «членность слова». М., 1976. С. 10.

чений слов достигается на основе их структурного анализа (определения состава морфем), а также своеобразием использования арсенала аффиксальных и лексических средств номинации в словообразовательном акте:

— «заменительное» словообразование, устанавливающее отношения семантического тождества (синонимии) между аффиксальными морфемами (*неприлично*→*бесприлично*, *неслышный*→*бесслышный*, *подлизываться*→*прилизываться*), а также между словообразовательными морфемами и предлогами (*перепрыгнуть*→*черезпрыгнуть*, *позавчера*→*послевчера*); в таких случаях в деривационном акте реализуются вариативные возможности словообразовательной системы языка, обладающей набором синонимических средств номинации (ср. узуальные прилагательные *бесшумный* и *неслышный*), и действующая в ДР тенденция к аналогическому выравниванию слов и форм при ориентации на «познанный» или чаще всего наиболее продуктивный структурный стереотип (словообразовательную модель): ср. *кранист* вместо *крановщик*, *солнница* вместо *солонка* и т. п. детские инновации из разряда потенциальных слов;

— омонимическое наполнение узуальной словообразовательной модели, чему может способствовать, во-первых, ориентация ребенка только на формальную структуру (состав аффиксальных морфем) слов, по образцу которых создается новообразование: ср. детское *обмамиться* — «прижаться к маме» и узуальное (формально тождественное) *обабиться* — «стать похожим на бабу, уподобиться тому, что названо производящим словом»; во-вторых, случайное совпадение структуры (морфемного состава) детских инноваций с тождественными по звучанию единицами узуса: ср. окказиональное детское *отпугивать* — «растегивать пуговицы» и узуальное значение этого глагола, *насупиться* — «наесться супу» и *насупиться* — «нахмуриться», принятое в узусе; в-третьих, интерпретация значений аффиксальных морфем «без учета» их многозначности или способности выражать омонимические отношения между словообразовательными типами: ср. *кочегарка* — «жена кочегара» и узуальные слова типа *спортсменка*, где суффикс -к- реализует значение «лицо женского пола, характеризующее по тому же признаку, что и лицо мужского пола, обозначенное мотивирующим существительным», частично актуализированное в детской инновации и заместившее собой значение «предмет, помещение»; свойственное суффиксу -к- при узуальном употреблении слова *кочегарка*. Действие аналогичных факторов прослеживается и при толковании слов по принципу ЛЭ: *казак* — «муж козы», *кустарник* — «человек, ухаживающий за кустами» и т. п.; учитывая сказанное, можно отметить, что в процессе словотворчества дети стремятся к однотипной реализации значений служебных морфем, стихийно ограничивая системную ассоциативную диффузность аффикса;

— создание новых ЛЕ в опоре на конкретный образец (конкретное слово): ср. *стрекозел* — «муж стрекозы» по аналогии с узуальным *козел* от *коза*; *поросенок* — «десяток поросят» и т. п. Осуществление семантики конкретного слова-прототипа задает направление ассоциирования при производстве нового слова. Активно проявляется в ДР тенденция к отантонимическому словообразованию: ср. *толщизне*, антонимичное лексеме-образцу *острие*; *папонт*, антонимичное слову *мамонт*; *олева*, антонимичное слову *оправа*, и т. п. Отантонимическое словообразование в ДР часто является реакцией на ЛЭ-осмысление морфемной структуры слов-прототипов: ср. *шагония*, антонимичное лексеме *бегония*, интерпретированной как производное от *бежать*; *маморотник*, антонимичное ЛЕ *папоротник*, осмысленной как производное от *папа* и т. п.;

— модификация узуального значения словообразовательного типа в соответствии с потребностями номинации: *дочкастая мама* — «та, у которой много дочек», ср. узуальное словообразовательное значение суффикса *-аст-* в прилагательных типа *ушастый*, *глазастый* и т. п.; *окошный дом* — «дом, в котором много окон», ср. словообразовательное значение суффикса *-н-* в прилагательном *окошный* — «имеющий отношение к тому, что названо мотивирующим существительным» и словообразовательное значение суффикса *-н-* в новообразовании *окошный* — «содержащий то, что названо мотивирующим существительным». Подобные примеры свидетельствуют о значительном расширении в сфере детского словотворчества возможностей варьирования лексической и словообразовательной семантики в пределах заданных системой словообразовательных типов;

— нарушение нормативной сочетаемости морфем в актах детского словотворчества, выражающееся в новом комбинировании словообразовательных средств при «снятии» различных ограничений, накладываемых системой: ср., например, расширительное использование в ДР суффиксов субъективной оценки (*лекарствушки*, *сверкастенький*, *безногенький*, *огонята*, *шишенята*), употребление суффиксов книжного характера в сочетании с экспрессивно окрашенными основами (*ободрация* от *ободрать*), что свидетельствует об активно проявляющейся в ДР тенденции к устранению стилистических ограничений при словопроизводстве. О «снятии» словообразовательных ограничений узуса в ДР свидетельствует также производство слов по непродуктивным моделям (*стрекозел*, *брызгань*, образованные по словообразовательным типам, представленным в языке единичными лексемами, ср. *козел*, *кипень* и *ругань*), а также явления так называемого чересступенчатого словообразования (*оцыпляться*, *недодумчивый* при отсутствии опосредующих мотивирующих звеньев *цыпляться*, *додумчивый*, ср. узуальное *опороситься*, мотивированное глаголом *пороситься*; *недоверчивый*, мотивированное прилагательным *доверчивый*); как отмечает В. К. Хар-

ченко, такие новообразования расширяют зону ассоциативной переходности между именем и глаголом⁷;

— обратное словообразование, предполагающее как путь возникновения нового слова способ отсечения аффиксальных морфем в составе уже имеющейся лексемы: ср. *лога* из *ложка*, *верева* из *веревка* — новообразования ДР, обнаруживающие действие фактора этимологической рефлексии; *царап* из *царапина*, демонстрирующее стремление детей к установлению с помощью обратного словопроизводства коррелятивных отношений по роду; ср. глагольные инновации данного типа, отражающие стихийное стремление детей к выравниванию основ слов и форм (ср. *вык* из *привык*: *Я вык, вык и привык*), к последовательному выражению видовых и залоговых противопоставлений (*уныть* из *унывать*: *Я совсем уныл; вылупить* из *вылупиться*: *Курица вылупила яйцо*).

Таким образом, лексические инновации ДР, основанные на формально-семантических ассоциациях, демонстрируют действие разнообразных механизмов актуализации словообразовательного потенциала языка при ориентации на системные, а не на нормативные установки.

Лексические инновации, основанные на семантических ассоциациях, отражают особенности структуры ЛЗ слова в узусе и специфику его восприятия в ДР. Особенности ассоциирования в данном случае могут быть связаны: 1) с непониманием переносного значения слова (ср. выражение *поработать головой*, осмысленное ребенком буквально, как указание на совершение механического действия); 2) с расширением (*укуситься крапивой*) или сужением ЛЗ (*Сегодня мы не близнецы; у нас штанишки разные*). В первом примере узуальная семантика слова (глагола *укусить*, производящего для детского новообразования *укуситься*) не предполагает сочетаемости с лексемой *крапива* ввиду наличия в значении семы «ранить, проткнуть зубами»; во втором примере значение слова (существительного *близнецы*) толкуется слишком узко на основе ситуативных представлений ребенка об обозначаемом (обычном сходстве одежды близнецов); 3) с «неучетом» синонимических различий между ЛЕ (ср. возможность синонимизации лексем *плита* и *печь* в узусе и детское высказывание: *Бабушка спит на плите*); 4) с непреднамеренной метафоризацией⁸ (*брюки нахмурились, сыр закомпо-стированный*); 5) толкованием ЛЗ слова через его ВФ, чаще всего без осознания идиоматичности семантики производной ЛЕ (ср. *мерзавец* — «подлец» и *мерзавец* — «тот, кто мерзнет»; *писатель* — «тот, кто пишет» — толкование слова в ДР при «неучете» семантической надбавки «пишущий художественные произведения»).

⁷ Харченко В. К. Связь семантики и словообразования в детской речи // Тез. докл. област. науч. конф. Омск, 1988. С. 51.

⁸ Харченко В. К. Переносные значения слова. Воронеж, 1989.

Формально-семантическое и собственно семантическое ассоциирование отражает достаточно высокий уровень языковой компетенции ребенка, предполагающий знание ЛЗ слов, стихийное постижение особенностей их образования. Установление семантических контактов между лексемами осуществляется при «опоре» на разнообразные типы системных отношений, находящихся в ДР специфическое преломление. Различные типы ассоциирования, наблюдающиеся в ДР, нередко обусловлены ситуативными факторами — стремлением зафиксировать то, что актуально для обозначения в конкретных условиях речевого общения.

В целом инновации ДР свидетельствуют о ее динамическом характере, способности ребенка к творческому использованию ассоциативного потенциала слова для удовлетворения потребностей коммуникации. При этом сам коммуникативный акт отражает особенности преломления в речи когнитивных установок говорящего (ребенка) в соответствии со стихийным использованием механизмов языковой системы.

Детская речь и пути ее совершенствования. Екатеринбург, 1992

В. С. ТРЕТЬЯКОВА

Уральский пединститут

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ

Освещается проблема культуры речи учащихся, обучения одному из важнейших качеств речи — выразительности на материале сочинений-описаний. Рассматриваются источники выразительности на различных уровнях языка и возможности их использования в письменных творческих работах учащихся.

Содержание работы по культуре речи предполагает обучение умению говорить и писать прежде всего правильно, а также точно, логично, выразительно. С. И. Ожегов писал, что «высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и более доходчивое (т. е. наиболее выразительное) и наиболее подходящее в данный момент, для данного случая»¹.

Итак, школа должна учить правильной и выразительной речи. Наша статья посвящена обучению выразительности речи школьников на материале творческих работ учащихся, в частности сочинений-описаний.

Понятие «выразительность» неоднозначно, поскольку оно полифункционально; эту категорию можно встретить в словнике нескольких научных дисциплин, например стилистики, культуры

¹ Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. М., 1974. С. 287—288.

речи, риторики, теории литературы. Именно поэтому определение этого понятия в науке сформулировано не достаточно четко, а использование данного термина не всегда последовательно. Школьные программы и учебники по русскому языку не составляют исключения. В них термин «выразительность» вообще не определен и наполняется не всегда одинаковым содержанием².

На наш взгляд, чтобы определить понятие, важно найти его место в ряду других. Выразительность — одно из коммуникативных качеств речи, наряду с точностью, правильностью, чистотой, логичностью, яркостью, образностью, уместностью, действенностью. Но можно и точнее терминировать это коммуникативное качество речи, соотнеся его с неречевыми структурами, например с сознанием, поскольку речь выражает мысли, чувства, волю, переживания человека, и не только выражает, но и участвует в их формировании. Если речь построена так, что «самим подбором и размещением средств языка, знаковой структурой воздействует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, поддерживает внимание и интерес слушателя и читателя, — такая речь называется выразительной»³. Таким образом, говорящий должен уметь воздействовать на ум и мысли людей, поддерживать интерес слушающего или читающего к тому, о чем он говорит или пишет. Эмоциональная речь — это речь, окрашенная собственным отношением к содержанию, интересом к предмету разговора, с одной стороны, она должна содержать такие языковые структуры, которые делают ее таковой, — с другой.

Однако нельзя связывать выразительность речи только с ее эмоциональностью и образностью. В определенной ситуации эти качества могут создавать впечатление искусственной речевой красоты. Широкое понимание этого понятия включает в себя и логическую точность, и способность передать содержание в соответствии с задачами и обстановкой сообщения.

Чтобы сделать речь школьников выразительной, учителю необходимо знать источники речевой выразительности. Для усиления выразительности мы можем найти средства на всех уровнях языка, начиная с фонетического — его основной единицы звука, и заканчивая синтаксисом, включая такую его сложную единицу, как текст с его стилевыми разновидностями. На различных языковых уровнях выразительным будет являться все то, что на обычном (привычном) речевом фоне покажется необычным, новым. Это новое привлечет внимание слушающего, заставит отметить его оригинальность, а значит, повысит интерес к тому, о чем идет речь.

Поэтому при обучении выразительности речи от учащихся

² Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. М., 1984. С. 22.

³ Головин Б. Н. Основы культуры речи. М., 1980. С. 98.

требуется хорошее знание языка, его разнообразных возможностей.

При изучении фонетики дети должны узнать выразительные возможности звука. Четкая артикуляция звуков значительно повышает выразительность речи, а повторение звука в словах в пределах одного или рядом стоящих предложений может нарисовать целую картину (звукопись). Звуковая выразительность включает в себя и интонационное богатство речи, мелодику речи (повышение и понижение голоса во фразе), темп речи, ее тембр (звуковая окраска, передающая эмоционально-экспрессивные оттенки), фразовое и логическое ударение (средство выделения речевых отрезков или отдельных слов во фразе).

При изучении лексики дети знакомятся с основным источником речевой выразительности. Слово, уместно подобранное или употребленное в точном соответствии с лексическим значением, т. е. в соответствии с нормой литературного языка, и, наоборот, слово, намеренно использованное в неожиданном для него значении,— все это основа выразительного использования лексических средств языка.

Уже в 5 классе школьники знакомятся с понятием «переносное значение слова», когда слово воспринимается ими не только как номинативная единица языка, соотношенная с определенным явлением действительности, но и как образное, абстрактное понятие, которое, кроме интеллектуального значения, может включать в свое содержание еще и эмоционально-экспрессивное. Таким образом, слово воздействует не только на мысли, но и на чувства человека.

При изучении темы «Синонимы» учащиеся получают представление об огромных возможностях выбора лексических единиц и обучаются способам передачи одного содержания различными лексическими средствами, умению выбрать из близких вариантов наиболее удачный, достигая точности и уместности речи, что является, как мы уже отмечали, несомненным требованием выразительности речи.

Темы, предложенные в разделе «Лексика» в 6 классе («Общеупотребительные слова», «Профессиональные слова», «Диалектные слова»), формируют у учащихся представления о сфере употребления слов. Эти знания расширяются и углубляются при дальнейшем усвоении особенностей стилей русского литературного языка — разговорного, научного, художественного, официально-делового и публицистического. Дифференцированное использование лексики в зависимости от целей и обстановки сообщения делает ее стилистически (функционально) окрашенной и предоставляет говорящему (пишущему) дополнительные возможности в усилении речевой выразительности.

Еще одно лексическое средство выразительности — фразеологические сочетания, большая часть из которых одновременно называет явление и выражает отношение к нему. К сожалению,

школьные учебники не включают материала, показывающего выразительные возможности фразеологизмов.

Важно отметить и другую сторону изучения лексики, значительно расширяющую сферу выразительности, — такие изобразительные (в школе для упорядочения понятий их лучше бы назвать выразительными) средства языка, как эпитет, метафора, метонимия, олицетворение и некоторые другие тропы. Именно эти тропы часто используются школьниками в сочинениях.

Огромными возможностями в усилении выразительности речи располагает синтаксис: свободный порядок слов, перемещение слов из одного словосочетания в другое, многосоюзие («намеренное использование повторяющихся союзов для логического и интонационного подчеркивания соединяемых союзами членов предложения»⁴), бессоюзие («намеренный пропуск союзов между членами предложения или между предложениями, который придает высказыванию сжатость, насыщенность впечатлениями в пределах общей картины»⁵), пауза и др. Эти синтаксические средства, усиливающие выразительность речи, в школьном учебнике 8 и 9 классов, где изучается систематический курс синтаксиса, не рассматриваются. Тем не менее учитель, желающий, чтобы учащиеся достигли определенного уровня речевой культуры, не может не познакомить их с основными языковыми средствами русского языка, обладающими выразительными возможностями, и их правильным использованием в устной и письменной речи.

Учителю следует помнить и о невербальных средствах выразительности, таких, как мимика, жесты, поза, поскольку широкое понимание этого качества речи включает в себя содержание всей ситуации общения. Невербальные средства являются неотъемлемым свойством устной речи, которая звучит на каждом уроке, поэтому и обучать им можно на любом уроке в самых разных речевых ситуациях: выразительное чтение, чтение наизусть, устные ответы на вопросы, сообщения на грамматические темы и по общим вопросам о языке и др. Эта работа должна проходить параллельно с уроками литературы.

В повышении культуры речи важное место занимают работы творческого характера, в частности сочинения-описания. Работа над описанием начинается в 5 классе с сочинения — описания отдельных предметов, животных и заканчивается в 7 классе описанием внешности человека, процессов труда (по картине, по личным впечатлениям). В 8 и 9 классах новые сведения об описании отсутствуют, но отрабатываются навыки выполнения работ творческого характера с включением описания.

Всю работу над описанием можно разбить на этапы, в основу выделения которых положено содержание обучения выразительной речи школьников (см. табл.).

⁴ Бахмутова Е. А. Выразительные средства русского языка. Казань, 1967. С. 80.

⁵ Там же.

**Содержание обучения выразительности речи учащихся
при работе над сочинением-описанием (5—7 класс)**

Тема	Содержание работы	Учебник русского языка	Литература, живопись, музыка и др. доп. материал
5 класс			
Предложение	Выделение элементов описания в повеств. тексте Наблюдения над выбором лексических единиц автором текста Наблюдения над выразительными возможностями глагола в изображении движения	Упр. 132 Упр. 224	— —
Повествование	Роль описания в художествен. повествовании Изложение повествоват. текста с элементами описания Работа над выразит. возможностями глагола и прилаг. в изображении действия и предмета	К. Г. Паустовский «Шкатулка» Упр. 262	Пьеса А. Лядова «Музыкальная табакерка» —
Описание предмета	Понятие об описании Описание деловое и художественное Функциональная наполненность лексич. единиц Редактирование текста с точки зрения уместности употребления лексич. единиц Письменное описание предмета. Роль языковых средств в описании предмета и передаче впечатлений. Олицетворение	Тексты для наблюдений на с. 121 Упр. 281 Упр. 282	Описание Енисея — учебник природоведения (5 класс) А. П. Чехов «Остров Сахалин» —
Лексика	Устное описание изображенного на картине. Средства языка для выражения темы картины, описания предметов	И. И. Машков «Клубника и белый кувшин» Упр. 306	Волшебные сказки. А. С. Пушкин «Сказка о мертвой царевне...» Олицетворение — игра — путешествие «В мир молчаливых вещей» Тема картины, цвет. Натюрморт
	Анализ текстов описательного характера	Описание снега — упр. 312, 313, 325, 331; березы, неба —	

Тема	Содержание работы	Учебник русского языка	Литература, живопись, музыка и др. доп. материал
Слово и его лексич. значение	Уместность употребления слова в различных стилях (разг., худож.)	313; зимнего леса — 325, 328; цветов — 363, 400, 426	—
Однозначные и многознач. сл.	Роль слова и словосочетания в описании предмета	Упр. 319, 320, 321	—
Прямое и переносное значение слова	Роль слова с переносным значением в изображении предмета. Образность слова. Олицетворение	Упр. 330, 331	—
Синонимы	Использование синонимов для точного описания предметов и их действий	Упр. 338, 339, 340	—
	Работа с синонимами для выражения отношения к предметам, действиям и признакам	Упр. 341	—
	Использование синонимов для точного и образного выражения мысли	Упр. 343, 344, 345, синонимы в рамке	—
Описание предметов	Письменное описание изображенного на картине	Упр. 347	И. Э. Грабарь «Февральская лазурь» Отношение художника к изображаемому
	Использование слов с переносным значением, синонимов для обозначения оттенков цвета		
	Редактирование текста с целью достижения точности и яркости описания	Упр. 345	—
Повторение	Роль деталей в художественном описании. Изложение повествоват. текста с элементами описания. Художественное описание. Функциональная наполненность языковых единиц	Упр. 442	—
	Устное описание изображенного на картине		
	Использование синонимов для передачи оттенков цвета	Упр. 444	П. П. Кончаловский «Сирень»
	Использование разнообразных языковых средств (слов с переносным значением, олицетворения) для		—

Продолжение таблицы

Тема	Содержание работы	Учебник русского языка	Литература, живопись, музыка и др. доп. материал
Описание животного	передачи восхищения художника природой и собственного отношения к предмету описания Художественное описание животного. Изложение повествовательного текста с элементами описания Наблюдения над выразительными средствами писателей	А. И. Куприн «Ю-ю» Упр. 568	В. Кайгородов «Жаворонок», Ю. Олеша «Рыканье льва» и др.
Имя прилагательное	Описание животного. Сочинение по картине. Использование прилаг. для описания животного. Научное описание животного. Роль прилагательного в научном описании	Упр. 580 Упр. 581	А. Н. Комаров «Наводнение»; художники — анималисты
Повторение	Художественное описание животного (по плану). Уместность употребления слова в различных стилях речи Повествование о животном с элементами описания Описание животного по наблюдениям. Зависимость отбора языковых средств от избранного стиля сочинения	Упр. 582, 586 «Нарзан» (по В. В. Вересаеву) Упр. 587 Упр. 588	— Кинофильм «История маленького рисенка» Раздаточный материал с текстами из худож. произведений и заданиями к ним

6 класс

Стили речи. Официально-деловой стиль	Отбор языковых средств в соответствии с функцией сообщения	С. 20, 21	—
Лексика и фразеология	Собирание материалов к сочинению. Описание предметов, изображенных на картине	Упр. 59 А. М. Герасимов «После дождя»	—
Собирание материалов к сочинению	Устное описание картины Собирание материалов к сочинению по наблюдениям. Составление синонимических рядов и их использование в описании	Упр. 60, синонимы в рамке Упр. 61	—

Тема	Содержание работы	Учебник русского языка	Литература, живопись, музыка и др. доп. материал
Словообразование	Знакомство с элементами описания помещения	Упр. 105	В. Г. Короленко «Дети подземелья» (описание часовни)
Описание помещения	Выделение элементов описания в повествовательном тексте Наблюдения над выразительными средствами писателей	Упр. 106, 107, 108	Родная литература (6 кл.)
Систематизация материалов к сочинению	Выделение деталей интерьера. Составление сложного плана. Подбор материалов к каждому пункту плана	Упр. 129	—
Сложный план	Работа с лексическими средствами языка Деление текста на абзацы в соответствии с планом. Работа над логической стороной описания	Упр. 130	—
	Собирание материала к описанию помещения. Роль лексических средств в описании	Упр. 131	—
	Использование синонимов для точного описания предметов интерьера	Упр. 132, синонимы в рамке	Тексты художеств. произведений
	Сочинение — описание помещения. Отбор языковых средств в зависимости от стиля сочинения	Упр. 149	В. Г. Короленко «Дети подземелья», гл. «Среди серых камней»
	Выборочное изложение с элементами описания (описание подземелья) Составление сложного плана Использование языковых средств для описания помещения и характеристики его обитателей	Упр. 159, 160, синонимы в рамке	Т. Н. Яблонская «Утро» (репродукция)
	Описание помещения, изображенного на картине. Логическая последовательность и точность описания картины. Синонимы		

Продолжение таблицы

Тема	Содержание работы	Учебник русского языка	Литература, живопись, музыка и др. доп. материал
Имя прилагательное. Описание природы	Знакомство с описанием природы Роль пейзажа в литературном произведении Собирание материалов к сочинению Подбор прилагательных, синонимов. Эпитеты Сочинение — описание природы (по наблюдениям) Выборочное изложение с элементами описания. Составление плана. Наблюдение над эпитетами писателя, их использование в изложении Описание пейзажа, изображенного на картине. Художественное описание. Отражение в пейзаже настроений и чувств автора. Использование оценочных прилагательных	Упр. 253, 254, 255 Упр. 265, 267, синонимы на с. 103 Упр. 272 Н. П. Крымов «Зимний вечер» Упр. 290	М. М. Пришвин «Кладовая солнца». О пейзаже. Из дневников Пришвина Об эпитете. Использование карточек с описанием природы В. П. Катаев «Беллет парус одинокий», гл. «Море» Карточки с описанием зимних пейзажей

7 класс

Стили литературного языка	Особенности использования языковых средств в различных стилях (разг., науч., офиц.-дел., худож.) Публицистический стиль, его специфические черты. Отбор лексических и синтаксических средств Сочинение публицистического стиля «Люби и охраняй природу»	Упр. 35 С. 17 Упр. 55	— — —
Описание внешности человека	Знакомство с новым видом описания: словесный портрет. Понятие «литературный портрет». Наблюдение над описанием портретов писателями	Упр. 60, 61, 62, 63	Н. В. Гоголь «Тарас Бульба», портретные характеристики Остапа и Андрия

Тема	Содержание работы	Учебник русского языка	Литература, живопись, музыка и др. доп. материал
Причастие	Описание деловое и художественное	Упр. 64	
	Стилистическая окраска слова		
	Выборочное изложение с элементами описания	Упр. 92	М. А. Шолохов «Судьба человека»
	Работа над выразительными возможностями причастия		
Деепричастие	Обучение словесному портрету по картине	Упр. 102	А. А. Плестов «Витя-подпасок»
	Собирание и систематизация материала по наблюдениям по теме «Мой знакомый». Использование портретной лексики. Точность в описании портрета и в выборе лексики	Упр. 122	
	Сочинение — описание внешности знакомого	Упр. 123	—
	Сочинение-описание по картине. Использование специальной (спортивной) лексики	Упр. 159, 160, 161, синонимы на с. 73	С. Григорьев «Вратарь» (репродукция)
Описание действия	Выразительные возможности глагольной лексики. Глагольная синонимика		Раздаточный материал
	Работа над стилеобразующими средствами языка		
	Знакомство с последовательностью описания действия. Логика описания	Упр. 208	—
	Роль наречий в изображении действий	Упр. 209	
	Редактирование школьного сочинения (устранение неоправданно повторяющихся слов)		
	Повторение слов как средство выразительности речи		
	Собирание материалов в соответствии с заданной темой	Упр. 210	—
	Последовательность в описании действий		
	Использование наречий в изображении действий		

Тема	Содержание работы	Учебник русского языка	Литература, живопись, музыка и др. доп. материал
	Сочинение-описание действий (на основе собранного материала) Использование деепричастия и деепричастного оборота для выразительного описания действия	Упр. 211	Описание трудовых процессов в худ. произведениях Раздаточный материал

Вот примерно такой может быть работа над выразительностью речи учащихся при обучении сочинениям-описаниям. Для этого необходимо познакомить школьников с эмоционально-экспрессивными возможностями лексики, показать яркость, красочность и образность эмоционально окрашенных слов, научить ученика выбирать из ряда синонимов наиболее уместное и точное, подходящее для данной речевой ситуации слово и т. п.

В нашей работе мы попытались представить систему заданий и упражнений, но их перечень далеко не полный, поскольку овладение учащимися таким качеством речи, как выразительность,—одна из важнейших сторон многогранной задачи развития речи учащихся. Решить эту сложную методическую задачу только с помощью работы над сочинением-описанием невозможно. Для этого необходима комплексная целенаправленная работа как на уроках русского языка и литературы, так и на других уроках.

Детская речь и пути ее совершенствования. Екатеринбург, 1992

О. П. МИСТРАТОВА

Калининградский университет

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕСЯТИКЛАССНИКОВ

Рассматриваются процессы постепенного усложнения синтаксического строя письменной речи старшеклассников, выявляются основные тенденции в эволюции синтаксических структур и их словарном наполнении.

Успех обучения зависит, в частности, и от того, насколько известны особенности речевого развития школьников, изменение различных компонентов, в том числе письменной речи на протяжении обучения в школе.

Письменная речь школьников — это новый, более высокий, по

сравнению с дошкольным периодом, уровень эволюции речи, она отличается большей строгостью и четкостью. Формирование и становление письменной речи происходит в годы школьного обучения. Ученые наблюдали за развитием различных сторон письменной речи школьников, в том числе и за особенностями ее синтаксической структуры (В. А. Добромыслов, Н. С. Рождественский, В. С. Филатов, М. П. Феофанов и др.).

Большое значение развитию речи придавал В. П. Вахтеров, который считал, что «процесс развития речи не оканчивается в младенческом возрасте, а продолжается и в отрочестве, и в юности; можно сказать, что нередко продолжается до старости, даже до могилы»¹. В. П. Вахтеровым замечено, что процесс развития письменной речи происходит неравномерно и что наибольшей интенсивности он достигает в школьный период.

Цель данной статьи — проследить, как развивается синтаксис письменной речи школьников и каковы характерные синтаксические особенности письменной речи десятиклассников.

Еще в 20-е годы XX века Н. С. Рождественский указывал на важность изучения речи учащихся вообще, и речи старшекласников в особенности. Он писал: «Если бы задались целью изучать словарь и синтаксис письменной речи учащихся со стороны богатства и разнообразия, то можно сказать априори, что мы столкнулись бы с бедностью активного словаря и однообразием и несложностью синтаксического узора»².

Изучая речь рабочего подростка в 30-е годы, В. А. Добромыслов отмечал синтаксическую бедность речи школьников фаззавуча³.

Представляет интерес более пристальное рассмотрение «синтаксического узора» письменной речи старшекласников, так как их речь изучена недостаточно. Можно сказать, что в изучении речи учащихся младших и средних классов есть определенная ясность. Особенности письменной речи десятиклассников почти не изучались. Можно назвать лишь отдельные работы, в которых рассматриваются либо общие вопросы развития речи школьников⁴, либо исследования, касающиеся частных вопросов развития речи старшекласников⁵.

¹ Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. М., 1913. Т. 1. С. 427.

² Рождественский Н. С. К вопросу о развитии письменной речи учащихся школ II ступени и школ взрослых // Русский язык и литература в трудовой школе. 1928. № 3.

³ См.: Добромыслов В. А. К вопросу о языке рабочего подростка. М., 1932.

⁴ См.: Феофанов М. П. Усвоение учащимися письменной речи. М., 1962; Зенченко О. Г. Развитие устной и письменной речи учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1966.

⁵ См.: Смирнов С. Г. Наблюдения над употреблением предлогов в сочинениях учащихся старших классов // Развитие устной и письменной речи на уроках русского языка. М., 1972; Львов М. Р. Тенденции употребления сложноподчиненных предложений в письменной речи учащихся средней школы // Исследование по развитию связной речи учащихся. М., 1974.

С одной стороны, важность изучения синтаксической структуры письменной речи десятиклассников обусловлена тем, что развитие синтаксиса речи отражает процессы развития мышления. Академик В. В. Виноградов отмечал, что именно в сфере синтаксиса особенно наглядно и ярко обнаруживается неразрывная связь языка и мышления. Таким образом, изучение особенностей развития синтаксиса письменной речи даст материал для понимания процессов развития мышления.

С другой стороны, исследования по проблеме синтаксиса детской речи носят в основном описательный характер, они содержат богатый фактический, но бедный обобщениями материал. Отсутствие исследований синтаксических особенностей речи десятиклассников не позволяет проследить эволюцию синтаксиса на протяжении всего периода обучения в школе, не позволяет выработать наиболее оптимальные условия методического влияния на его формирование.

В экспериментальных исследованиях (Н. С. Рождественский, Н. И. Жинкин, М. П. Феофанов, И. А. Фигуровский, Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, П. Ф. Ивченков, В. Е. Мамушин, М. Р. Львов и др.) рассматриваются различные стороны развития речи школьников. Имеются работы, в которых анализируются синтаксические особенности письменной речи.

Объектом нашего изучения явились сочинения десятиклассников трех жанров⁶, написанные на свободные темы без предварительной подготовки и позволяющие, на наш взгляд, установить объективно уровень самостоятельных возможностей речевого развития десятиклассников.

В статье рассматриваются особенности синтаксической структуры сочинений трех жанров (сочинение-повествование, описание, рассуждение), соотношение простых и сложных предложений, особенности синтаксической структуры простых и сложных предложений, наполняемость предложений словами, взаимозависимость словарного запаса и синтаксической структуры.

А. М. Пешковский характеризовал литературную речь двумя основными признаками и указывал, что литературную речь отличает богатый словарь и сложный синтаксис. Письменная речь школьников, отличаясь большей четкостью и строгостью, ближе стоит к речи литературной. Если подходить к речи школьников с двумя критериями, на которые указал А. М. Пешковский, то априори можно говорить о постепенном накоплении словаря и постепенном усложнении синтаксиса письменной речи.

Рассмотрим особенности соотношения простых и сложных синтаксических конструкций в речи учащихся на основании анализа экспериментальных данных. Исследователи считают, что соотношение простых и сложных предложений в речи учащихся

⁶ Исследования проводились в школах Калининграда (областного), Балтийска и Калининградской области.

отражает уровень развития мышления. Так, В. С. Филатов писал, что сложные конструкции «можно с полным основанием рассматривать как показатель достаточно развитого абстрактного мышления и известное умение облекать свою мысль в довольно сложные формы»⁷.

Таблица 1

**Синтаксическая структура письменной речи
десятиклассников в зависимости от жанра сочинений**

Жанр сочинения	Общее количество предложений	Из них простых, %	Из них сложных, %
Сочинение-повествование	603	55,3	44,8
Сочинение-описание	706	58,6	41,4
Сочинение-рассуждение	548	52,7	47,3

Примечание. Рассматривались сочинения десятиклассников школы № 1 Балтийска.

Синтаксическая структура письменной речи школьников постепенно усложняется от класса к классу, о чем свидетельствует увеличение количества сложных синтаксических конструкций. Так, в письменной речи учащихся 4 класса сложные предложения составляют 23 %⁸, сложные предложения в письменной речи учащихся 5 класса составляют 35 %⁹, 6 класса — 38 %¹⁰, а 10 класса — 44,7 %¹¹. Таким образом, прослеживается явная тенденция к усложнению письменной речи учащихся, и в речи десятиклассников сложные предложения составляют почти половину всех используемых ими синтаксических конструкций.

Рассмотрим зависимость частотности использования сложных предложений в сочинениях от их жанра.

Наличие большого количества сложных предложений в речи десятиклассников можно рассматривать как показатель развитого абстрактного мышления. Из табл. 1 следует, что десятиклассники сложные синтаксические конструкции используют чаще всего в сочинениях-рассуждениях, специфика которых требует обнаружения связей и отношений между предложениями,

⁷ Филатов В. С. Речь школьника. Психологические особенности письменной и устной речи школьников 4 класса // Уч. зап. Калининского пединститута. 1940. Т. 10. Вып. 1. С. 132.

⁸ Львов М. Р. Развитие грамматического строя письменной речи четвероклассников // Русский язык в школе. 1974. № 3. С. 45.

⁹ См.: Малеева Л. К. Некоторые особенности письменной речи пятиклассников: Диплом. работа. Калининград, 1972 [неопубл.]

¹⁰ См.: Пчеляная С. Н. Некоторые особенности письменной речи учащихся 6 класса: Диплом. работа. Калининград, 1972 [неопубл.]

¹¹ См.: Мироносицкая В. М. Некоторые особенности письменной речи учащихся 10 класса: Диплом. работа. Калининград, 1977. [неопубл.]

достаточной сложности выражаемых мыслей, так как в них устанавливается взаимоопределяемость явлений. Увеличение сложных предложений в речи десятиклассников обнаруживается от более простого вида сочинения (повествования) — 44,7 % к более сложному (рассуждению) — 47,3%.

Таблица 2

Состав простых и сложных предложений в сочинениях различных жанров школьников 4, 6 и 10 классов

Класс	Жанр сочинения	Простые предложения	Средний показатель простых предложений	Сложные предложения	Средний показатель сложных предложений
4	Сочинение-повествование	324	8,2	63	2,8
	Сочинение-описание	323	9,2	51	1,5
	Сочинение-рассуждение	171	7,4	64	2,8
9	Сочинение-повествование	394	15,8	258	10,3
	Сочинение-описание	180	12,8	163	11,6
	Сочинение-рассуждение	294	12,8	304	13,2
10	Сочинение-повествование	333	14,4	270	11,7
	Сочинение-описание	414	18,8	292	13,2
	Сочинение-рассуждение	289	15,2	259	13,6

Сравнение так называемых средних показателей синтаксической структуры¹² сочинений учащихся 4, 9 и 10 классов показывает, как постепенно складывается и усложняется синтаксис письменной речи десятиклассников (см. табл. 2).

В приведенной табл. 2 можно проследить тенденцию постепенного усложнения от 4 класса к 10 синтаксического строя письменной речи школьников. Если в сочинениях школьников 4 класса средний показатель сложных предложений в различных жанрах (повествование — описание — рассуждение) равен 2,3—1,5—2,8, то у десятиклассников равен соответственно 11,7—13,2—13,6. Ту же закономерность отмечает в своем исследовании и В. Е. Мамушин¹³.

Средний показатель простых предложений в речи четвероклассников равен 8,2—9,2—7,4, т. е. в речи младших школьников преобладающее место занимают простые предложения, в речи десятиклассников средний показатель простых предложений приближается к среднему показателю сложных предложений и равен 14,4—18,8—15,2.

¹² Средний показатель синтаксической структуры получен по формуле $C = \frac{m}{n}$, где C — средний показатель синтаксической структуры, m — количество предложений (простых и сложных) в сочинении, n — количество сочинений.

¹³ См.: Мамушин В. Е. Психолого-методические основы развития связной речи учащихся. Иваново, 1976. С. 26—27.

Средний показатель сложных предложений везде выше (см. табл. 2) в сочинениях-рассуждениях, что свидетельствует о проявлении специфики жанра в структуре письменной речи (2,8 — в речи школьников 4 класса, 13,2 — в речи учащихся 9 класса, 13,6 — учащихся 10 класса).

Сравнительный анализ синтаксической структуры речи учащихся 4, 9 и 10 классов показывает, что письменная речь старшеклассников насыщена большим количеством сложных конструкций, что у десятиклассников количественные показатели сложности синтаксиса выше, чем во всех остальных классах.

Таблица 3

Типы простых односоставных предложений письменной речи десятиклассников

Вид сочинений	Количество сочинений	Всего предложений	В том числе			
			безличных	номинативных	определенно-личных	инфинитивных
Повествование	23	603	32	20	8	2
Описание	22	706	93	21	19	14
Рассуждение	19	548	116	1	26	4
Итого	64	1857	241	42	53	20

Так, в сочинениях-повествованиях десятиклассников на одно сочинение приходится в среднем 12 сложных предложений, в сочинениях-описаниях — 13, а в сочинениях-рассуждениях — 14 сложных предложений.

Синтаксическое разнообразие письменной речи десятиклассников свидетельствует о более совершенном овладении различными жанрами сочинений. Рассмотрим место и роль различных видов синтаксических конструкций в письменной речи десятиклассников.¹

Исследуя речь рабочих подростков (16—19 лет), В. А. Добромыслов в 30-е годы писал, что они мало используют в речи безличные предложения, совсем незначительно — неопределенно-личные предложения, а номинативные предложения отсутствуют.

Современные десятиклассники употребляют в речи разнообразные типы простых предложений¹⁴ (см. табл. 3).

Следовательно, на одно сочинение в среднем приходится всего 29 предложений, из них безличных — 3,8 (6 %), номинативных — 0,7 (1 %), определенно-личных — 0,8 (1,3 %), инфинитивных — 0,3 (0,6 %).

Речь десятиклассников 80-х годов отличается от речи рабочих подростков 30-х годов и от речи школьников младших классов разнообразным синтаксисом простого предложения.

¹⁴ Здесь анализируются и простые односоставные предложения, входящие в состав сложных предложений.

Среди других видов односоставных предложений преобладают безличные: 241 предложение из 1857, что составляет 13 % всех простых предложений. В письменной речи пятиклассников безличные предложения составляют лишь 5 % всех предложений.

Развитие безличных конструкций отражает повышение уровня абстрактного мышления десятиклассников, так как употребление безличных предложений — это одновременно и способность отвлечения от конкретного деятеля. А. М. Пешковский писал, что «история новых языков есть история вытеснения личного предложения безличным»¹⁵. Так эволюция речи школьников, усложнение синтаксиса отражают исторические процессы развития языка. Посредством безличных предложений десятиклассники описывают состояние природы, погоды, человека, черты его характера: *Меня тянуло в лес, на море: чувствовался прилив сил и бодрости духа; Невозможно прожить всю жизнь, встречаясь с человеком только на работе, но нельзя ограничиться и рамками своей семьи.*

Таблица 4

Состав простых предложений в сочинениях десятиклассников

Количество сочинений	Простых неосложненных предложений	Простых осложненных предложений
40	358 (56 %)	279 (44 %)

Номинативные предложения в письменной речи десятиклассников позволяют кратко и динамично, но эмоционально и выразительно передать описываемую картину, выразить свое отношение к теме: *Первое марта! Вот и началось самое прекрасное время года — весна; Технический прогресс! Какие весомые, объемные и даже несколько пугающие слова!*

Чаще всего безличные, номинативные и определенно-личные предложения входят в состав сложных предложений или составляют синтаксическое целое, органически сливаясь со сложным предложением как по смыслу высказывания, так и по логико-синтаксической организации: *Выходим на улицу: еще недавно здесь лежал снег, а теперь его уже нет. Вы скажете, что я песимист, что многого не замечаю, что мол, давно уж почки распустились, давно, мол, растаял снег. Возможно.*

Рассмотрим соотношение простых осложненных и неосложненных предложений (по выборке, равной 40 сочинениям разных жанров) (см. табл. 4).

Из табл. 4 следует, что большая часть простых предложений (56 %) ничем не осложнена, но значительная часть простых

¹⁵ Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1956. С. 345.

предложений осложнена (44 %), например причастными и деепричастными оборотами, которые редки в письменной речи учащихся младших классов.

Выявлена и определенная закономерность в соотношении разных по количеству слов простых предложений без осложняющих групп (по выборке в 50 сочинений).

Таблица 5

Соотношение слов в простых предложениях без осложняющих групп
в сочинениях десятиклассников

Слова		Предложения
1	5 4	=9 (9)
2	5 5 5 5 2	=22 (44)
3	5 5 5 5 5 5 2	=37 (111)
4	5 5 5 5 5 5 5 5 3	=53 (212)
5	5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 1	=86 (430)
6	5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 4	=79 (474)
7	5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 3	=73 (511)
8	5 5 5 5 5 5 5 5 5 4	=49 (392)
9	5 5 5 5 5 5 5 3	=38 (342)
10	5 5 5 4	=19 (190)
11	5 3	=8 (88)
12	3	=3 (36)
13	2	=2 (26)
Всего предложений		478
Всего слов		2865

Слева в табл. 5 указаны данные количества слов в предложении (от 1 до 13) — таков диапазон колебания слов в простых предложениях десятиклассников. Рядом поставлены цифры 5, означающие 5 простых неосложненных предложений с данным количеством слов. Последние цифры в ряду — 4, 4, 4, 3, 1 и т. д. — означают оставшееся количество предложений.

Из табл. 5 следует, что наиболее вероятный оптимальный вариант синтаксической структуры простого предложения равен 5 словам. В конце указывается сумма предложений данной структуры (при выборке в 50 сочинений). В скобках рядом указано общее количество слов, входящих в структуры данных простых предложений.

Самообразовавшееся расположение цифр показывает на определенную закономерность в структуре простых предложений: чаще всего употребляются в письменной речи десятиклассников простые неосложненные предложения из 5 слов (86 предложений), предложения с другим количеством слов используются тем реже, чем больше или меньше слов в этих предложениях по сравнению с оптимальным вариантом. Явление это наблюдается при анализе ученических сочинений (4, 6, 7 классы) и литера-

турных текстов¹⁶ и должно заинтересовать психологов и психолингвистов.

Несомненный интерес представляет и анализ сложных синтаксических конструкций в речи десятиклассников, они составляют 44 % от общего числа предложений.

Следовательно, на одно сочинение в среднем приходится сложносочиненных предложений — 28 %; сложноподчиненных — 39 %; бессоюзных — 18 %; с сочинительной и подчинительной связью — 15 %.

Таблица 6

Соотношение типов сложных предложений в сочинениях десятиклассников, %

Вид сочинения	Сложно-сочиненные предложения	Сложно-подчиненные предложения	Бессоюзные	Сочинение и подчинение
Сочинение-повествование	27,7	43,7	18,7	14,8
Сочинение-описание	27,7	36,6	23,6	11,9
Сочинение-рассуждение	27,7	35,9	16,9	19,3

Из табл. 6 следует, что синтаксис письменной речи десятиклассников обладает достаточной сложностью и разнообразием сложных конструкций, которые находятся в определенном соотношении: большую часть занимают сложноподчиненные конструкции, значительная доля приходится на сложносочиненные конструкции, бессоюзные предложения и сложные синтаксические структуры с сочинением и подчинением составляют почти равные доли в общей структуре.

Рассмотрение синтаксиса сложного предложения в эволюционном развитии приводит к мысли о постепенном и неуклонном усложнении письменной речи школьников. Усложнение синтаксиса в речи десятиклассников проявляется и в возникновении бессоюзных предложений наряду с развитием сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, и в появлении усложненных синтаксических конструкций, в которые входит сочинение и подчинение. В письменной речи четвероклассника, например, не отмечается подобной сложности. «Если грамматические формы сложносочиненного, сложноподчиненного предложения употребляют в своей письменной речи все четвероклассники, то бессоюзные сложные предложения встречаются далеко не у каждого ученика четвертого класса», — отмечает М. Р. Львов¹⁷.

Можно, вероятно, говорить о том, что к 10 классу происходит не только формирование, но и становление письменной речи школьника, так как в его речи имеются в наличии все основные

¹⁶ Мамушин В. Е. Указ. соч. С. 24.

¹⁷ Львов М. Р. Развитие грамматического строя... С. 25.

синтаксические возможности, которые проявлены в языке. Высокий процент бессоюзия объясняется тем, что «все простое древнее сложного... Бессоюзие, в свою очередь, по всей вероятности, древнее и сочинения и подчинения», — писал А. М. Пешковский¹⁸.

К подобным выводам пришел и В. А. Добромыслов, который отмечал, что «история языков говорит нам о постепенном вытеснении сочинения подчинением и бессоюзия союзным сочинением»¹⁹.

Количество придаточных предложений в составе сложноподчиненных предложений увеличивается в речи десятиклассников, кроме того, придаточные предложения в составе сложноподчиненных усложняются по своему составу, отличаются разнообразием видов. «Рост придаточных предложений в детской речи почти всегда, как правило, связан с возрастом и развитием мышления», — замечал В. С. Филатов²⁰.

Из типов придаточных предложений значительное место в письменной речи десятиклассников занимают придаточные изъяснительные — 34 %, определительные — 27 % и временные — 13 %, которые отмечены и в речи школьников младших и средних классов. В сочинениях старшеклассников растет группа придаточных причины, цели, условные и уступительные придаточные, которые от 4 класса (13 %) к 10 увеличиваются в 2 раза (26 %). Именно благодаря этим придаточным предложениям ученики устанавливают связи и отношения в предложении.

Мы отмечали, что усложнение синтаксиса письменной речи десятиклассника происходит и за счет появления наиболее сложных синтаксических конструкций, предложений с сочинением и подчинением, которые совершенно отсутствуют в речи младших школьников: *В канавах, под кустами и деревьями еще кое-где лежал снег, который под лучами весеннего солнца сверкал, но уже было ясно, что под такими солнечными лучами пролежит он неделю и скоро растает.*

Наблюдения за развитием сложного синтаксического целого в письменной речи школьников показывают, что формирование сложных синтаксических целых происходит постепенно, что свидетельствует, на наш взгляд, об усложнении синтаксической структуры письменной речи школьников от класса к классу. Так, в 4 классе лишь в 18 % сочинений школьников встречается сложное синтаксическое целое. В сочинениях семиклассников они составляют 54 %. Как отмечает Л. И. Величко, «лишь в редких случаях в письменной речи учащихся седьмого класса правильно выделены абзацы. Часть школьников, работая над текстом сочинения, действуют вслепую, не выделяют соединения

¹⁸ Пешковский А. М. Указ. соч. С. 478.

¹⁹ Добромыслов В. А. Указ. соч. С. 25.

²⁰ Филатов В. С. Указ. соч. С. 39.

законченных предложений в необходимых случаях в абзац, необоснованно расчленяют его на несколько абзацев, объединяют в одном абзаце сложное синтаксическое целое и предложение, не относящееся к теме данного высказывания и являющееся зачином следующего сложного синтаксического целого или концовкой всего сочинения»²¹. Исследования письменной речи школьников показывают, что в 100 % сочинений десятиклассников имеются сложные синтаксические целые. Таким образом, сформированность или несформированность сложных синтаксических целых отражает уровень развития синтаксиса и письменной речи школьников в целом.

Наблюдения за эволюцией синтаксиса письменной речи десятиклассников позволяют говорить о том, что в развитии речи школьников отражаются глубинные процессы развития и становления языка.

Рассмотрение индивидуальных особенностей синтаксиса десятиклассников с учетом уровня их общего и речевого развития позволяет наблюдать интересные зависимости общего и языкового развития, возможность отклонения от средней «нормы» в пределах количественных колебаний в различных показателях речи школьников одного возраста, взаимозависимость отдельных величин, характеризующих уровень речевого развития десятиклассников.

Рассмотрим наиболее существенные отклонения в индивидуальных работах десятиклассников и зависимость между количеством слов и предложений в сочинениях (см. табл. 7).

Общие закономерности развития письменной речи десятиклассников отражаются и в развитии индивидуальных особенностей аналогично тому, как общее проявляется в частном: синтаксические пропорции письменной речи одинаковы, разница лишь в количественном их выражении. Вот почему средние показатели, на наш взгляд, отражают наиболее объективную картину развития речи. Количественное уменьшение некоторых показателей (наличия сложных синтаксических структур, бессоюзия, наиболее сложных видов придаточных предложений, сложных синтаксических целых) в речи десятиклассников с минимальными показателями свидетельствует о замедлении общих процессов развития синтаксиса письменной речи. И наоборот, максимальные количественные показатели в письменной речи десятиклассников подчеркивают возможности накопления количественных изменений и перехода их в новое качество.

Анализируя взаимозависимость содержания сочинений, глубину раскрытия темы, показателей словарного запаса и сложности разнообразия синтаксиса в приведенных сочинениях, можно говорить о том, что чем больше слов в сочинении, тем полнее и глубже, как правило, раскрывается содержание темы,

²¹ Величко Л. И. Работа над текстом на уроках русского языка. М., 1983.

тем больше предложений по количеству, тем возможнее их качественное синтаксическое разнообразие.

Как отмечали исследователи, существенным показателем детской речи является наполняемость предложений словами. Н. А. Жинкин, изучая особенности письменной речи детей 3—7 классов, пришел к выводу о том, что «по количеству слов и предложений, записанных учащимися в тексте, до известной степени можно судить о подвижности словарного фонда учащихся разных классов»²².

Таблица 7

Индивидуальные показатели письменной речи десятиклассников

Фамилия, имя	Всего слов в сочинении	Всего пред- ложений	Из них	
			простых	сложных
Максимальные количественные характеристики				
Елена П.	1013	75	42	33
Ирина К.	899	72	39	33
Сергей С.	567	51	27	24
Минимальные количественные характеристики				
Борис Ш.	217	19	12	7
Александр Б.	197	14	10	4
Людмила Н.	127	20	12	8

В. А. Добромыслова также интересовал средний показатель наполняемости предложений словами, у рабочих подростков он равен 4,8, что позволило исследователю сделать вывод о синтаксической бедности речи рабочих подростков.

Мы сравнили средний показатель наполняемости предложений словами на протяжении ряда лет у школьников разного возраста и обнаружили явную тенденцию синтаксической усложненности речи у школьников (табл. 8).

Сравнивая средние показатели наполняемости предложения словами с тем же показателем, полученным В. А. Добромысловым в 30-е годы, вероятно, можно говорить о том, что общий уровень речевого развития школьников изменился, что повышение культурного уровня народа за 50 лет, совершенствование системы образования и общий прогресс человечества не могли не отразиться на развитии речи современных школьников.

Вероятно, возможности развития и совершенствования речи имеют свои пределы, обусловленные, главным образом, возрастным показателем, но существенную роль в развитии речи школь-

²² Жинкин Н. А. Развитие письменной речи учащихся 3—7 классов // Изв. АПН РСФСР. В. 78. 1956. С. 152.

ников играют и более общие, глубинные причины: общий прогресс человечества, объективные условия для развития личности, вся система жизни и развития школьника, уровень благосостояния и культуры народа в целом.

Т а б л и ц а 8

**Средний показатель наполняемости слов
в предложении школьников 5—10 классов**

Класс	Средний показатель наполняемости слов в предложении
5	8,4
6	9,3
9	10,7
10	11,0

Подводя итоги проведенным наблюдениям за синтаксическими особенностями речи десятиклассников, можно сделать следующие выводы:

1. Эволюция синтаксиса детской речи отражает общие, более глубинные процессы развития языка.

2. Развитие синтаксического строя речи десятиклассников испытывает влияние, подвергается воздействию речи школьников за период всего обучения.

3. Общее развитие личности, развитие логического мышления и речи школьника 10 класса отражается в развитии синтаксической структуры письменной речи. Письменная речь десятиклассника — это существенный этап в развитии речи школьников, качественно отличающийся от всех предыдущих этапов сложностью и разнообразием синтаксиса.

4. Основные тенденции развития синтаксиса письменной речи — усложнение и разнообразие синтаксической структуры.

5. Количественные и качественные показатели речи десятиклассников взаимозависимы. Как правило, высокие показатели словарного запаса соответствуют более сложному синтаксису письменной речи, высокие количественные показатели сложности соответствуют его большему разнообразию.

СОДЕРЖАНИЕ

Богуславская Н. Е. О некоторых особенностях восприятия и воспроизведения учащимися лексической структуры прослушанного текста .	3
Попова Т. В., Сметанина Т. Л. Значение глаголов в представлении детей	9
Кусова М. Л. Связь лексического и логического в детской речи . .	17
Шуритенкова В. А. Использование форм оценки в речи младших школьников	22
Евдокимова Л. С. Особенности диалогической речи подростков .	29
Морозова Л. Н. Речевая характеристика педагогически запущенных школьников	33
Корнилова Е. И. Средства межфразовой связи в письменной речи школьников	46
Пацейко Н. И. Работа над лексическими нормами на уроках русского языка	48
Булохов В. Я. Частотность слова и орфографические ошибки учащихся	53
Быкова Г. И. Проблема функциональной значимости орфограмм (в связи с формированием орфографической грамотности учащихся) .	58
Гридина Т. А. Ассоциативные параметры слова в детской речи .	66
Чудинова И. С. Дискуссии о сочинениях в советской методике 30-х годов	74
Гридина Т. А., Боровикова Т. Ассоциативный потенциал слова в онтогенезе речевой деятельности	83
Третьякова В. С. Обучение школьников выразительности речи . . .	90
Мистратова О. П. Синтаксические особенности письменной речи десятиклассников	100

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ И ПУТИ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Редактор Л. В. Драгицкая
Технический редактор Н. Н. Заузолкова
Темплан 1992 г., поз. 179

Сдано в набор 21.07.92. Подписано в печать 30.10.92. Формат 60×90¹/₁₆. Бумага газетная. Гарнитура школьная. Печать высокая. Усл. печ. л. 7,0. Усл. кр.-отт. 7,0. Уч.-изд. л. 7,0. Тираж 800 экз. Заказ 259. С 65.

Уральский ордена «Знак Почета» государственный педагогический институт. 620219 Екатеринбург, ГСП-135, пр. Космонавтов, 26. Издательско-полиграфическое предприятие «Уральский рабочий». 620219, Екатеринбург, ул. Тургенева, 13.

